

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**Departamento de Didáctica y Organización Escolar**



**TESIS DOCTORAL**

**ESTUDIO DE LAS TITULACIONES DE  
MAGISTERIO DE EDUCACIÓN FÍSICA Y  
EDUCACIÓN INFANTIL EN EL CENTRO DE  
ENSEÑANZA SUPERIOR EN HUMANIDADES  
Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN “DON  
BOSCO”**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR**

**PRESENTADA POR**

**M<sup>a</sup> del Pilar Prieto Zurita**

**Bajo la dirección del doctor:**

**D. Antonio Bautista García-Vera**

**Madrid, 2010**

**ISBN: 978-84-693-2416-5**

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
Centro de Formación del Profesorado  
Departamento de Didáctica y Organización Escolar



TESIS DOCTORAL

**ESTUDIO DE LAS TITULACIONES DE  
MAGISTERIO DE EDUCACIÓN FÍSICA  
Y EDUCACIÓN INFANTIL EN EL  
CENTRO DE ENSEÑANZA SUPERIOR  
EN HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA  
EDUCACIÓN "DON BOSCO"**

**Doctoranda:**

M<sup>a</sup> del Pilar Prieto Zurita

**Director:**

Dr. D. Antonio Bautista García-Vera

Madrid 2009



*Se obtiene mucho más con una mirada amable y con una palabra de aliento, que infunde confianza en los corazones de los jóvenes, que con el reproche.*

*Don Bosco*

### *Agradecimientos*

*A mi madre, que sin saberlo, me ha alentado con su mirada y su actitud bondadosa, y a mis hermanos y sobrinos, por su ánimo y apoyo.*

*A mis Hermanas de Comunidad, por el estímulo que me han ofrecido en todo momento.*

*A la Comunidad Universitaria del CES Don Bosco, por su apoyo en el día a día y su ejemplo de profesionalidad y vocación educadora.*

*A mi Director Dr. D. Antonio Bautista García-Vera, que con su dedicación, generosidad y afabilidad, ha guiado mis pasos en este trabajo de investigación.*

*A todos mi reconocimiento y gratitud*



# INDICE

<b>INTRODUCCIÓN GENERAL .....</b>	<b>13</b>
-----------------------------------	-----------

## **PARTE I: MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO**

### **CAPÍTULO I:**

<b>EL CES DON BOSCO: LUGAR DONDE SE REALIZA LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>23</b>
<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>23</b>
<b>1. IDENTIDAD EDUCATIVA DEL CES DON BOSCO .....</b>	<b>25</b>
<b>2. UNA OFERTA EDUCATIVA AMPLIA .....</b>	<b>28</b>
<b>3. LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA DEL CES DON BOSCO .....</b>	<b>30</b>
<b>4. LÍNEAS ESTRATÉGICAS DEL CES DON BOSCO .....</b>	<b>32</b>
<b>5. LAS RAÍCES HISTÓRICAS DEL CES DON BOSCO Y SU EVOLUCIÓN EN EL TIEMPO .....</b>	<b>34</b>

### **CAPÍTULO II:**

<b>LA TITULACIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA Y EDUCACIÓN INFANTIL</b>	
<b>La formación del Maestro de Educación Física y del Maestro de Educación Infantil a través del Plan de Estudios de la UCM .....</b>	<b>41</b>
<b>1. PUNTO DE PARTIDA: TÍTULO OFICIAL DE MAESTRO EN EDUCACIÓN FÍSICA Y DE EDUCACIÓN INFANTIL. PLAN DE 1991 .....</b>	<b>42</b>
1.1. Aspectos comunes en ambas especialidades.....	43
1.2. Análisis de las materias troncales según especialidades .....	45
<b>2. EL PLAN DE ESTUDIOS DE LA TITULACIÓN DE MAESTRO ESPECIALIDAD DE INFANTIL Y EDUCACIÓN FÍSICA DE LA UCM, 1992 .....</b>	<b>48</b>
2.1. Materias troncales en cada una de las especialidades.....	48
2.1.1. Educación Infantil .....	49
2.1.2. Educación Física .....	50
2.1.3. Materias troncales comunes a ambas titulaciones.....	51
2.1.4. Comparación de las materias troncales específicas .....	52
2.1.5. Materias obligatorias de la UCM .....	55

<b>3. PRIMERA ADAPTACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS DE 1992, REALIZADA EN 1996 .....</b>	<b>58</b>
3.1. Configuración de las materias troncales en el nuevo Plan de Estudios.....	60
3.2. Materias obligatorias de la UCM .....	63
3.3. Materias optativas.....	65
3.4. Distribución de los créditos en cada una de las titulaciones .....	66
3.4.1. Distribución de los créditos en Educación Infantil.....	66
3.4.2. Distribución de la carga lectiva global por años .....	67
3.4.3. Distribución de los créditos en Educación Física .....	67
3.4.4. Distribución de la carga lectiva global por años .....	68
3.5. Comparativa entre especialidades respecto a la distribución de los créditos .....	68
<b>4. SEGUNDA ADAPTACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS DE 1992, REALIZADA EN EL 2003.....</b>	<b>70</b>
4.1. Configuración de las materias troncales en el nuevo Plan de estudios y en cada uno de los cursos .....	75
4.2. Materias obligatorias de la UCM .....	78
4.3. Materias optativas.....	78
4.4. Distribución de los créditos en cada una de las titulaciones .....	79
4.5. Comparativa entre las dos titulaciones respecto a la distribución de los créditos .....	81
<b>5. EL PERFIL DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LAS DOS ADAPTACIONES DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA UCM .....</b>	<b>82</b>
5.1 Análisis de las distintas asignaturas en orden a la formación del maestro de Educación Infantil y de Educación Física .....	85
5.1.1. Formación instrumental y generalista .....	85
5.1.2. Formación pedagógica y didáctica .....	87
5.1.3. Formación psicológica y sociológica .....	89
5.1.4. Formación específica .....	90
5.1.5. El Practicum .....	92
5.1.6. Formación complementaria .....	93
5.2 Valoración del plan de estudio .....	93
5.2.1. Un Plan en constante revisión.....	93
5.2.2. Un Plan de estudios con una mejor distribución de créditos .....	94
<b>6. UNA AGENDA PARA EL TRABAJO DE CAMPO .....</b>	<b>96</b>

## CAPÍTULO III:

<b>LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN .....</b>	<b>99</b>
INTRODUCCIÓN .....	99
<b>1. LOS GRANDES PARADIGMAS EDUCATIVOS .....</b>	<b>102</b>
1.1. Paradigma cuantitativo .....	105
1.2. Paradigma cualitativo .....	107
1.2.1. Paradigma interpretativo .....	109
1.2.2. Paradigma sociocrítico .....	110
1.2.3. Perspectiva postmoderna .....	111
1.3. Paradigma mixto o integrador .....	113
1.4. Paradigma complejo-evolucionista .....	115
<b>2. LA INTEGRACION DE LOS METODOS .....</b>	<b>119</b>
2.1. Distinguir para integrar .....	119
2.1.1. Desde la impronta cuantitativa .....	120
2.1.2. Desde la impronta cualitativa .....	121
2.2. Las técnicas al servicio de la investigación .....	124
2.2.1. El cuestionario .....	125
2.2.2. La entrevista .....	129
2.3. El método experimental .....	130
2.3.1. Aspectos importantes del método experimental .....	130
2.3.1.1. Formular hipótesis .....	131
2.3.1.2. Definir variables .....	132
2.3.1.3. Fuentes de error en el proceso .....	134
2.3.1.4. Propiedades de los trabajos experimentales .....	135
<b>3. APUNTES PARA EL TRABAJO DE CAMPO .....</b>	<b>136</b>

## CAPÍTULO IV:

<b>ESTADO DE LA CUESTIÓN: INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN FÍSICA Y EDUCACIÓN INFANTIL Y SOBRE CALIFICACIONES ACADÉMICAS COMO ÍNDICE DE RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ALUMNOS UNIVERSITARIOS.....</b>	<b>139</b>
<b>1. INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN FÍSICA Y EDUCACIÓN INFANTIL .....</b>	<b>140</b>
1.1. Investigaciones realizadas en Educación Física.....	140
1.1.1. Algo de historia .....	140
1.1.2. Paradigmas de investigación en Educación Física .....	141
1.1.2.1. Paradigma positivista .....	141
1.1.2.2. Paradigma interpretativo-ecológico .....	143

1.1.2.3. Paradigma sobre los estudios cognitivos acerca del pensamiento del profesor y del alumno.....	144
1.1.2.4. Paradigma crítico.....	145
1.1.3. Líneas de investigación cualitativas en Educación Física.....	146
1.1.3.1. Sobre los diferentes modelos de enseñanza aprendizaje .....	147
1.1.3.2. Sobre la incidencia el aprendizaje cooperativo entre los estudiantes.....	149
1.1.3.3. Sobre la práctica educativa de los profesores en formación o en activo.....	150
1.1.3.4. Sobre la formación del profesorado .....	151
1.1.3.5. Sobre los pensamientos y creencias que poseen los alumnos acerca del significado y la concepción de la Educación Física.....	152
1.1.4. Otras líneas de investigación realizadas en España .....	153
1.1.4.1. Sobre el plan de estudios de la especialidad de Educación Física .....	153
1.1.4.2. Sobre la formación didáctica ideal de los maestros especialistas en Educación Física.....	154
1.1.4.3. Las creencias en la formación inicial de profesorado de Educación Física. Incidencias en la transformación de su pensamiento .....	157
1.1.5. Investigación realizada en el CES Don Bosco .....	161
1.1.5.1. Presentación de la investigación .....	161
1.1.5.2. Finalidad del trabajo y método utilizado .....	162
1.1.5.3. Valoración y conclusiones de la investigación .....	164
1.2. Investigaciones realizadas en Educación Infantil .....	171
1.2.1. Investigaciones sobre el plan de estudios. Necesidades y retos profesionales de los maestros de Educación Infantil .....	171
1.2.2. Investigaciones sobre la metodología en los alumnos de Educación Infantil .....	174
1.2.2.1. Nuevas metodologías docentes.....	174
1.2.2.2. Enseñar y aprender estrategias de aprendizaje en la educación universitaria .....	177
1.2.3. Investigaciones relacionadas con la motivación que los alumnos tienen hacia la carrera que cursan: La motivación hacia los estudios de magisterio .....	182

<b>2. INVESTIGACIONES SOBRE CALIFICACIONES ACADÉMICAS COMO ÍNDICE DE RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ALUMNOS UNIVERSITARIOS .....</b>	<b>186</b>
2.1. Investigaciones sobre el rendimiento académico en el ámbito de la diplomatura de Magisterio.....	186
2.1.1. Evaluación del rendimiento de los estudiantes de Magisterio .....	186
2.1.2. Análisis del rendimiento de los alumnos y alumnas en la titulación de Magisterio .....	189
2.1.3. Diferencias de ansiedad y rendimiento académico en el proceso de enseñanza- aprendizaje con créditos ECTS .....	191
2.2. Investigaciones sobre el rendimiento académico en el ámbito Universitario.....	192
2.2.1. Tasas de éxito y fracaso académico universitario .....	192
2.2.2. Análisis del expediente académico de los alumnos de Pedagogía .....	195
2.2.3. Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario. (En opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES.....	198
2.2.4. Indicadores de rendimiento académico del alumnado de la Universidad de la Laguna .....	201
2.2.5. Las asignaturas pendientes y el rendimiento académico. ¿Existe alguna relación?.....	203
2.2.6. Rendimiento académico de los alumnos de una Facultad de Educación de una universidad pública de Lima y su percepción de la calidad académica de los docentes.....	205
2.2.7. Evaluación del rendimiento en la Enseñanza Superior. Comparación de resultados entre alumnos procedentes de la LOGSE y del COU .....	208
2.2.8. Factores que inciden en el rendimiento académico de los alumnos de la UNED .....	208

**PARTE II: TRABAJO DE CAMPO**

<b>INTRODUCCIÓN: PLANTEAMIENTO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>213</b>
<b>1. PUNTO DE PARTIDA: HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>214</b>
<b>2. CONCEPTO DE "RENDIMIENTO ACADÉMICO" EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO.....</b>	<b>216</b>
<b>3. CONCEPTO DE "SATISFACCIÓN" EN RELACIÓN A LOS ESTUDIOS QUE REALIZAN LOS ALUMNOS .....</b>	<b>218</b>

## CAPÍTULO V:

<b>ANÁLISIS ESTADÍSTICO DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ALUMNOS DE MAGISTERIO DE EDUCACIÓN FÍSICA Y EDUCACIÓN INFANTIL.....</b>	<b>221</b>
<b>1. APLICACIÓN DE LOS PROCEDIMIENTOS DE RECOGIDA DE DATOS. OBTENCIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LOS MISMOS.....</b>	<b>222</b>
1.1. Variables de estudio .....	222
1.2. Descripción de la población .....	224
1.3. Metodología utilizada y descripción de los datos .....	224
<b>2. RESULTADOS RELATIVOS A LA PRIMERA PARTE DE LA HIPÓTESIS .....</b>	<b>242</b>
2.1. Introducción .....	242
2.2. Resultados relativos a las convocatorias .....	249
2.3. Resultados relativos a los alumnos .....	257
2.4. Conclusiones sobre los resultados de las asignaturas .....	287
<b>3. RESULTADOS RELATIVOS A LA SEGUNDA PARTE DE LA HIPÓTESIS .....</b>	<b>291</b>
3.1. Resultados relativos a las convocatorias .....	292
3.1.1. Conclusiones CHAID/AID por convocatorias .....	292
3.1.2. Conclusiones sobre los resultados de las asignaturas .....	307
3.2. Resultados relativos a los alumnos .....	309
3.2.1. Conclusiones CHAID/AID por alumnos .....	309
3.2.2. Valoraciones sobre las variables .....	313
3.3. Conclusiones sobre los resultados relativos a las asignaturas relacionadas con la segunda parte de la hipótesis .....	327

## CAPITULO VI:

<b>GRADO DE SATISFACCIÓN DE LOS ALUMNOS RESPECTO A LAS TITULACIONES QUE ESTÁN CURSANDO .....</b>	<b>331</b>
<b>1. APLICACIÓN DE LOS PROCEDIMIENTOS DE RECOGIDA DE DATOS. OBTENCIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LOS MISMOS .....</b>	<b>333</b>
1.1. Procedimientos utilizados para la obtención de los datos relativos a las variables de satisfacción con la carrera que están cursando los alumnos .....	333
1.1.1. Variables de estudio .....	334
1.1.1.1. Variables independientes .....	334
1.1.1.2. Variables dependientes.....	335
1.1.2. Metodología .....	336
1.1.2.1. Técnica cualitativa: la entrevista .....	337
1. 1.3. Descripción de las muestras.....	349
1.2. Presentación de los datos obtenidos .....	350
1.2.1. Datos de los alumnos de Educación Física .....	351
1.2.1.1. Alumnos de Educación Física mañana .....	353
1.2.1.2. Alumnos de Educación Física tarde .....	361
1.2.2. Datos de los alumnos de Educación Infantil .....	369
1.2.2.1. Alumnos de Educación Infantil mañana .....	369
1.2.2.2. Alumnos de Educación Infantil tarde .....	379
1.2.3. Datos de los Profesores .....	389
1.2.3.1. Profesores del área de Educación Física .....	389
1.2.3.2. Profesores del área de Educación Infantil .....	409
1.3. Descripción y representación gráfica de los resultados .....	423
1.3.1. Descripción de los resultados relativos a la satisfacción de los alumnos con la carrera que están cursando .....	423
1.3.1.1. Descripción de los resultados de los alumnos Educación Física .....	423
1.3.1.2. Descripción de los resultados de los alumnos de Educación Infantil.....	476
1.3.1.3. Descripción de los resultados del grupo de profesores de Educación Física.....	524
1.3.1.4. Descripción de los resultados del grupo de profesores de Educación Infantil .....	542

<b>2. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....</b>	<b>551</b>
2.1. Discusión de los resultados de los alumnos de Educación Física .....	551
2.1.1. Contenidos .....	551
2.1.2. Metodología .....	554
2.1.3. Evaluación .....	566
2.1.4. Motivación .....	568
2.2. Discusión de los resultados de los alumnos de Educación Infantil .....	561
2.2.1. Contenidos .....	561
2.2.2. Metodología .....	563
2.2.3. Evaluación .....	565
2.2.4. Motivación .....	566
<b>CONCLUSIONES FINALES.....</b>	<b>567</b>
<b>1. CONCLUSIONES SOBRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ALUMNOS .....</b>	<b>567</b>
<b>2. CONCLUSIONES EXPLICATIVAS .....</b>	<b>571</b>
2.1. Contenidos .....	571
2.2. Metodología .....	577
2.3. Evaluación .....	580
2.4. Motivación .....	583
<b>3. RECAPITULAMOS LAS CONCLUSIONES FINALES .....</b>	<b>586</b>
<b>PERSPECTIVAS DE FUTURO .....</b>	<b>589</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA. ....</b>	<b>593</b>

## **INTRODUCCIÓN GENERAL**

El presente trabajo lo orienta y guía la convicción de que la investigación ha de estar dirigida al bien de la persona y de la sociedad, ha de tener proyección social, ser útil, práctica y, sobre todo, cuestionar e interpelar la realidad en sus aspectos carenciales y deficientes para sugerir, estimular y mejorarlas. Las situaciones humanas son las que deben orientar la reflexión investigadora para obtener de la misma realidad datos para su mejora e innovación en todos sus campos.

En el terreno educativo, las afirmaciones anteriores comportan la necesidad de privilegiar líneas de investigación con una finalidad práctica que redunde en la mejora de la praxis formativa y tenga repercusión positiva en las personas. Es el mejor modo de insertar la acción educativa en la vida personal, social y profesional de los ciudadanos.

Desde esta premisa, entendemos que uno de los objetivos fundamentales de la Universidad es el de asegurar los medios necesarios para que la inserción de los jóvenes en la sociedad sea positiva y eficaz, cuidando con esmero su preparación profesional.

Según esta lógica, el trabajo de la Tesis tiene como punto de partida la curiosidad educativa, imbuida de compromiso y nace como réplica a un hecho académico que tiene muchas y variadas implicaciones educativas en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje. La investigación se inicia, uso la terminología de León y Montero (2002), en el nivel básico, para situarse

posteriormente en el nivel avanzado y experto (León y Montero, 2002: 29-31).

El hecho objeto de curiosidad educativa está relacionado con las notas académicas de los alumnos de Magisterio de la Especialidad de Educación Física, pues durante estos últimos años, observamos, de modo empírico, que son inferiores a las notas de los alumnos de otras especialidades, concretamente de la Especialidad de Educación Infantil. Unido a esto, también está la constatación del número de alumnos de Educación Física, nada indiferente, que arrastra materias suspensas a lo largo de los cursos sucesivos.

Cuando hemos preguntado al Profesorado del Área de Educación Física, si tenían alguna explicación sobre estos resultados en el rendimiento académico, nos han comentado que influye mucho en ellos la falta de *motivación y vocación profesional*.

La investigación también está motivada por la responsabilidad educativa e institucional como miembro de la Comunidad Universitaria del Centro y directora del mismo. Desde esta responsabilidad, nos preocupa la formación profesional de los jóvenes que se preparan en el CES Don Bosco para ser educadores y, entre ellos, de modo especial los Maestros de Educación Física por las razones arriba expuestas.

El estudio del rendimiento académico de estos alumnos pone de manifiesto paralelamente otras variables que focalizan el trabajo de campo y ofrecen cauces para tratar con mayor objetividad el hecho. Las primeras líneas de investigación que planteamos responden a los siguientes objetivos de la tesis:

- Recabar datos de las notas académicas de los alumnos de Educación Física y su comparación con las de los alumnos de Educación Infantil.
- Estudiar la percepción que los alumnos de Educación Física y de Educación Infantil tienen de la Titulación que están cursando, concretamente, de los contenidos del plan de estudios, la metodología del profesorado y los criterios de evaluación que se les aplica.
- Valorar algunos factores personales de los alumnos de Educación Física y de Educación Infantil, tales como, la motivación hacia la carrera que están cursando y su opción vocacional.

De nuevo León y Montero (2002: 29-31), nos ofrecen orientación sobre los medios que hemos de poner para que la cuestión objeto de investigación, sea tratada con rigor científico y, en consecuencia, se puedan obtener índices que ayuden a conocer estadísticamente la situación e intervenir educativamente en ella. La investigación, por tanto, nace con el compromiso de poner los medios necesarios para que este proceso investigador reporte beneficios a la educación en el CES Don Bosco. A este respecto, afirma Martínez González (2007:11): *“La investigación nos ayuda a incrementar el conocimiento y a obtener conclusiones sobre la realidad, los fenómenos y los hechos que observamos; nos ayuda a analizar la relación que se establece entre los elementos que configuran una determinada situación educativa y, muchas veces también, a tomar decisiones sobre cómo intervenir en dicha situación para mejorarla”*.

Con el deseo de actuar educativamente en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y a partir de los anteriores objetivos, surgidos de la curiosidad y preocupación educativa, planteamos los siguientes pasos a seguir:

- Estudio del rendimiento académico de los alumnos de Educación Física y su comparación con el de los alumnos de Educación Infantil.
- Consideración de las variables que puedan estar influyendo negativamente en dicho rendimiento académico.
- Atención a los elementos positivos que aparezcan.

El trabajo de investigación se presenta arduo, complejo y comprometido, pero también estimulante y esperanzador por su intencionalidad formativa y profesional. Lo orientan unas preguntas centrales:

¿Se puede afirmar que los alumnos de Educación Física tienen un rendimiento más bajo que el resto de los alumnos de otras especialidades?

¿Podemos afirmar que las opiniones del Profesorado sobre el rendimiento de los alumnos de Educación Física, sobre su motivación y opción vocacional corresponden con los datos que reflejará el estudio estadístico?

Los pasos planteados provocan todavía otras preguntas pertinentes que ayudan a tamizar mucho mejor el trabajo:

- ¿Los alumnos de Educación Física del Centro Don Bosco tienen un rendimiento académico más bajo que el resto de los alumnos de Educación Infantil?
- Si es así, ¿qué factores pueden estar influyendo en el bajo rendimiento académico de alumnos de Educación Física?

- ¿Qué grado de motivación tienen los alumnos de Educación Física hacia la carrera que están cursando y, de consecuencia, cómo definen su opción vocacional?
- ¿Qué lugar ocupan los factores ligados a los contenidos, la metodología utilizada por los profesores y los criterios de evaluación que se les aplican?

Las preguntas, tal como las hemos expresado, han organizado el trabajo de investigación y han orientado la formulación de la hipótesis de trabajo, que queda enunciada del siguiente modo:

**Los alumnos de la Titulación de Educación Física del CES Don Bosco tienen un rendimiento académico más bajo que los alumnos de la Titulación de Educación Infantil. Comparativa que estudiamos en los alumnos de los cursos académicos 2000-2001 al 2005-2006.**

**Este bajo rendimiento está en relación con los contenidos del plan de estudios, la metodología utilizada por los profesores, los criterios de evaluación que se les aplica y la motivación que tienen hacia la carrera que han elegido.**

**Deducimos de esta situación que los alumnos de Educación Física se sienten menos satisfechos con la especialidad que están cursando, que los alumnos de Educación Infantil respecto a la suya.**

El trabajo de tesis consta de dos partes. **La primera parte** está dedicada a fundamentar los conceptos claves que vertebran la investigación. **La segunda parte** contiene el trabajo de campo.

**Dentro de la primera parte** se contempla el marco teórico y metodológico, y pretende situar, delimitar y explicitar los conceptos claves del trabajo en cuestión. Consta de cuatro capítulos:

**Primer capítulo:** presentación, en términos generales, del Centro de Enseñanza Superior D. Bosco (CES Don Bosco): ámbito educativo de los jóvenes que forman la muestra de la investigación y centro universitario donde se realiza la investigación.

**Segundo capítulo:** estudio de las Titulaciones de Maestro de las Especialidades de Educación Física y Educación Infantil a través de los planes de estudio de la Universidad Complutense de Madrid.

**Tercer capítulo:** síntesis sobre la investigación en la educación, donde se focaliza el tema de los grandes paradigmas educativos desde la perspectiva integradora de los métodos, se distinguen las posiciones de los dos paradigmas clásicos y se presentan las técnicas de aplicación como instrumentos para la investigación, privilegiando las que se utilizan en el presente trabajo

**Cuarto capítulo:** estado de la cuestión, dedicada a la exposición de algunos trabajos de investigación relativos a las Titulaciones de Educación Física y Educación Infantil y al rendimiento académico en estas dos titulaciones.

**La segunda parte** contiene el trabajo de campo, a través de una introducción y dos capítulos:

**La introducción** presenta los objetivos de la segunda parte del estudio, la formulación de la hipótesis y la definición operativa de las principales variables: el rendimiento académico y el grado de satisfacción.

**En el quinto capítulo** se aborda, con el método cuantitativo, la descripción e interpretación de los datos estadísticos relativos al rendimiento académico de los alumnos del CES Don Bosco.

**El sexto capítulo** comprende el estudio cualitativo de las variables referidas a la opinión que tienen los alumnos de los contenidos de las asignaturas que cursan, la metodología que los profesores utilizan, los criterios de evaluación que se les aplican y la motivación hacia la carrera que están cursando. Todo ello, dirigido a obtener datos que nos ayuden a valorar la satisfacción que los alumnos tienen de la carrera que han elegido. La muestra está formada por alumnos de Magisterio del CES Don Bosco de las especialidades de Educación Física y Educación Infantil del curso académico 2007-2008.

El trabajo de tesis termina con dos apartados:

**Las Conclusiones finales,** donde se presenta la síntesis de las conclusiones de las dos investigaciones que hemos llevado a cabo: la cuantitativa y la cualitativa

**Las Perspectivas de futuro,** con las cuales pretendemos insertar las conclusiones obtenidas en el contexto de la educación universitaria actual.



PARTE I:

**MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO**



# **CAPÍTULO I:**

## **EL CES DON BOSCO:**

### **LUGAR DONDE SE REALIZA LA**

### **INVESTIGACIÓN**

#### INTRODUCCIÓN

Consideramos importante comenzar con una breve descripción del Centro Universitario donde se han formado y se forman los jóvenes implicados en este estudio. Por ello, presentamos algunos datos relativos a la ubicación del Centro, su fisonomía, trayectoria y experiencia educativa. Son datos referenciales que permiten un conocimiento del ámbito universitario concreto en el que se desarrollan las variables de estudio: el rendimiento académico y el grado de satisfacción de los jóvenes hacia la carrera que han elegido.

El Centro Superior de Enseñanza en Humanidades y Ciencias de la Educación, "Don Bosco" (CES Don Bosco) está situado en la Calle María Auxiliadora, 9, de Madrid. La Titularidad la ostentan las Hijas de María Auxiliadora y los Salesianos de Don Bosco, dos Instituciones Religiosas de gran prestigio educativo no sólo en España, sino también en muchos países de Europa, América y Asia.

El Centro goza de una excelente situación. Enclavado en la Dehesa de la Villa, cuenta con una estupenda red de transporte urbano de autobús y metro. El alumnado llega de los cuatro puntos cardinales de la capital, barrios de la periferia y otras

comunidades autónomas, particularmente de Castilla La Mancha, con presencia también de alumnos de Andalucía, Canarias y norte de España.

Si bien es verdad que la situación del Centro atrae a numerosos jóvenes, no es éste el único motivo ni el más importante. La razón primera se encuentra en que el CES Don Bosco es un centro universitario plenamente integrado en la Comunidad de Madrid y en el resto de la sociedad española por su identidad y su carácter propio.

Adscrito a la Universidad Complutense desde el año 1978, se ha nutrido de la savia humanista y científica de la universidad, de su tradición docente e investigadora, y ha evolucionado, a lo largo de estos años, al lado de grandes docentes y excelentes maestros de educadores. Por su parte, el CES Don Bosco ha ofrecido a la Universidad Complutense la savia siempre nueva de su impronta pedagógica y salesiana recogida en su Proyecto Institucional. Esta impronta ha sido el reclamo para los miles de jóvenes que se han formado en el Centro y para los que seguirán formándose en los cuatro Grados de Educación que el Centro implantará en el curso 2009-2010 como respuesta a los retos del Espacio Europeo de Educación Superior en España, ya que. el CES Don Bosco está preparado para continuar la formación de educadores en el marco de la reforma universitaria.

## 1. IDENTIDAD EDUCATIVA DEL CES DON BOSCO

El CES Don Bosco, fiel a su línea formativa, ofrece a los jóvenes un ámbito universitario definido en el Proyecto Institucional del Centro como *“respuesta a las expectativas profesionales y a las exigencias educativas de la sociedad actual”* (CES D. Bosco, 2006: 22).

Sobre la identidad educativa del Centro, claramente expuesta en el *Proyecto Institucional*, resumimos lo que se refiere a las coordenadas del Sistema Preventivo de D. Bosco: fecunda síntesis entre educación y evangelización, proyecto de formación integral basado en el humanismo cristiano de San Francisco de Sales como respuesta a las aspiraciones profundas de la persona. (Cf. CES D. Bosco, 2006: 35- 43).

Las coordenadas del Sistema Preventivo son definidas por el Fundador, San Juan Bosco: *“Este sistema descansa por entero en la razón, en la religión y en el amor; excluye, por consiguiente, todo castigo violento y procura alejar aun los suaves”* (Canals, 1979:562).

Principios educativos que muestran una visión armónica de la persona, dotada de razón, voluntad, afectividad y abierta a la trascendencia y *“se articulan posteriormente en métodos y medios que se expresan de forma estructural en los siguientes elementos: un estilo específico de familia, un ambiente de alegría como respuesta al deber cumplido en abierta espontaneidad y a través de una actividad individual y de grupo, animados por la presencia del educador”* (Gallego, 1988:137).

Dentro del discurso metodológico encontramos algunos de los rasgos significativos que configuran el sistema educativo salesiano:

- La voluntad de estar entre los jóvenes, compartiendo aspiraciones, inquietudes y valores.
- La capacidad de acogida incondicional que se transforma en acompañamiento educativo y valoración constante.
- El criterio preventivo, basado en la fuerza del bien, presente en cada persona con el compromiso de cooperar a su desarrollo mediante experiencias positivas de bien.
- La fuerza de la razón humana, hecha de racionalidad, de solicitudes y de normas, de flexibilidad y de persuasión ante la oferta de valores y metas.
- El valor de la religión, entendida como desarrollo del sentido de Dios inscrito en el corazón de cada persona.
- La fuerza de la bondad expresada en un amor que ayuda a crecer en libertad, crea corresponsabilidad y madurez
- La exigencia de un ambiente educativo positivo, entretejido de relaciones personales cordiales, francas, educativas.
- La valoración del protagonismo juvenil que favorece la personalización de los valores, estimulado por el compromiso y defensa de los derechos humanos, especialmente la justicia y la paz (*Cf. CES Don Bosco, 2006: 37 y 39-40*).

Después de presentar la identidad educativa del Centro, resumimos brevemente los fines del mismo:

- Ser una Comunidad Universitaria de formación de educadores, inspirada en la concepción cristiana de la vida y de la historia.

- Adoptar como estilo pedagógico el Sistema Educativo de Don Bosco, basado en la razón, la religión y el amor.
- Impartir enseñanzas en el ámbito de la Educación y de las Humanidades, respondiendo a los retos que en cada momento pide la sociedad y la legislación educativa. Actualmente se imparten las enseñanzas de Licenciatura de Psicopedagogía (segundo ciclo), Diplomatura de Magisterio, en las siete especialidades y Diplomatura de Educación Social. En el curso 2009-2010 se iniciarán los primeros cursos de Grados de Magisterio, Educación Social y Pedagogía.
- Desarrollar campos de formación e investigación en línea con el Proyecto Educativo que definen al Centro. Los métodos didácticos están al servicio de la comunicación de los conocimientos, favorecen la actividad personal, la creatividad y el sentido crítico de los alumnos. En este sentido, están orientados a promover la adecuación entre teoría y práctica educativa, el aprendizaje cooperativo, el desarrollo del espíritu científico y de investigación.

El Proyecto Institucional del Centro es un instrumento que fomenta un fecundo movimiento de sinergia, materializado en procesos de red con cuantos trabajan en la Educación, poniendo todo su empeño en cualificar y mejorar la Universidad, armonizándola a nivel internacional, de modo especial con las Instituciones Universitarias Salesianas (IUS) y con los organismos sociales nacionales e internacionales que promueven los auténticos valores humanos y científicos.

## 2. UNA OFERTA EDUCATIVA AMPLIA

El CES Don Bosco además de las enseñanzas dirigidas a la obtención de los títulos oficiales de la Diplomatura de Magisterio en las siete especialidades y de la Licenciatura de Psicopedagogía, segundo ciclo, tiene una amplia oferta de cursos:

- Acreditados por la C.A.M., a lo largo del curso académico, para Maestros en ejercicio.
- Curso intensivo de Socorrista Acuático Profesional.
- Cursos para la obtención del título de Coordinador de Recursos Telemáticos de Centros Educativos, coordinados en el Campus Virtual de Educación C.E.S. – C.S.I.C. avalados por la Universidad Virtual de Barcelona.
- Cursos de la Escuela de Tiempo Libre, orientados a la obtención de titulaciones oficiales de la C.A.M.: Monitor de Tiempo Libre y Coordinador de Tiempo Libre.

El Centro cuenta con diferentes servicios y recursos orientados a la mejora de la formación:

- El Servicio de Orientación para la orientación personal, profesional y familiar de los alumnos, que pretende dotar a los estudiantes de las competencias necesarias para poder identificar, elegir y/o reconducir alternativas formativas y profesionales, acordes con su potencial y trayectoria vital en contraste con las ofertas académicas y profesionales. La Bolsa de Empleo les ayuda en los primeros pasos de inserción en la sociedad.
- Comisión de Relaciones Internacionales, donde se gestionan las experiencias y prácticas académicas de los

alumnos en colegios y universidades de Europa, América y África a través del Programa Sócrates (Erasmus) de la Comisión Europea o de acuerdos bilaterales. También se impulsa y promueve la movilidad de los profesores, fomentando intercambios con otros centros universitarios.

- Comisión de Investigación e Innovación (C.I.I) que impulsa la actividad investigadora del C.E.S. "Don Bosco", en sinergia con la docencia y en el marco de las ciencias de la educación, con una clara orientación preventiva, según la pedagogía y la metodología salesiana para que de este modo la vida académica cobre nuevos impulsos, formando a los estudiantes en competencias investigadoras.

El CES Don Bosco desarrolla proyectos de investigación realizados por las Áreas de Enseñanza, Servicios y Equipos en colaboración con instituciones españolas e internacionales: proyectos europeos, nacionales, autonómicos y propios.

Dentro del ámbito investigador se encuadra la Revista *Educación y Futuro*, publicación semestral del Centro, en formato papel y digital, con una orientación pedagógica y social; su finalidad es la de fomentar la investigación aplicada y difundir experiencias educativas.

El Equipo de Pastoral anima el Proyecto de Pastoral Salesiano en la Comunidad Universitaria del Centro, promueve la calidad evangelizadora en las intervenciones educativas del Centro, garantiza la convergencia de intervenciones en la acción pastoral del Centro, favorece el intercambio, la reflexión y la acción conjunta, elabora itinerarios de educación en la fe que responden a las necesidades de los destinatarios y los propone a los jóvenes con libertad, dentro de las demás ofertas formativas.

### 3. LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA DEL CES DON BOSCO

Actualmente, curso 2008-2009, la Comunidad Universitaria del CES Don Bosco está constituida por 76 Profesores: Doctores, y Licenciados, 34 Profesionales en administración y servicios y 1837 estudiantes.

**El Profesorado**, según el *Informe de Resultados de Calidad del CES D. Bosco*, se autopercibe con un elevado grado de motivación, valora la formación permanente y la considera de gran ayuda para mejorar su labor docente (Cf. CES Don Bosco, 2004: 14).

Estos datos concuerdan con el proceso de formación permanente que se está llevando en el Centro: *Plan de Formación del Profesorado 2007-2010*, como una respuesta a la reforma universitaria en España, dentro del proceso de convergencia europea.

La autopercepción del Profesorado coincide con la opinión de los estudiantes. En *La Mirada de los Alumnos*, relativa al análisis de la realidad, realizado en el Centro, dentro del proceso de *Calidad del CES Don Bosco*, los estudiantes expresan una valoración positiva del profesorado y de su cualificación profesional; destacan como un valor las relaciones con los profesores, caracterizadas por el respeto y la confianza (Cf. CES Don Bosco, 2006: 36 y 42).

Estos datos están recogidos en el Proyecto Institucional del Centro y resumidos en los siguientes términos: "*profesionalidad, coherencia personal y educadora, relación franca y cordial con todos los miembros de la Comunidad Universitaria, corresponsabilidad en el funcionamiento del Centro, seguimiento*

*de los alumnos y valoración de la formación permanente” (CES Don Bosco, 2006: 24).*

**El alumnado**, en el presente curso, 2008-2009, alcanza la cifra de 1837 alumnos y alumnas. Los estudiantes de Magisterio, Especialidad de Educación Física son, en total, 473. Su distribución es la siguiente:

- Primer curso: 149.
- Segundo curso: 154.
- Tercer curso: 170.

Los estudiantes de Magisterio de Educación Infantil son 476:

- Primer curso: 161.
- Segundo curso: 149.
- Tercer curso: 166.

La media de alumnos matriculados en el Centro en los últimos cinco años está situada en 1840.

Los estudiantes acceden al Centro procedentes del Bachillerato y Ciclos Formativos, principalmente de los Ciclos de Grado Superior de Educación Infantil, Actividades Físicas y Deportivas y Animación Sociocultural.

Proceden de diferentes ámbitos sociales, económicos y culturales, predominando los jóvenes que trabajan para costearse los estudios, sobre todo los del turno de tarde (*Cf. CES Don Bosco, 2006: 25*).

El Centro, a través de becas y ayudas, financiadas por la Titularidad, sale al paso de los jóvenes en situaciones económicas

precarias. La tasa de abandono de los alumnos y su asistencia a las clases se considera residual (Cf. CES Don Bosco, 2006: 26).

Según datos de la Secretaría del Centro, la demanda por parte de los estudiantes de una segunda titulación de magisterio, diplomatura en Educación Social o Licenciatura en Psicopedagogía, ha aumentado en los últimos dos años.

De los demás estamentos del Centro, nos referimos, finalmente al Personal de Administración y Servicios (PAS) por su importancia en el Centro. Según el citado Proyecto Institucional, el PAS, lleva a cabo con eficacia las tareas propias, se siente profundamente vinculado al Centro y trabaja en sintonía con el carácter propio del mismo (Cf. CES Don Bosco, 2006: 27).

#### **4. LÍNEAS ESTRATÉGICAS DEL CES DON BOSCO**

Espigando el Plan Estratégico del Centro, en el apartado de *Estudios y Docencia* y en el de *Investigación e innovación*, encontramos líneas de futuro que marcan con decisión la proyección profesional del CES Don Bosco en la sociedad española.

La segunda Línea Estratégica relativa a *Estudios y Docencia* tiene como finalidad: "*Orientar todos los esfuerzos, recursos y posibilidades en línea de convergencia europea y adecuar el Centro al nuevo planteamiento de la Educación Superior en España*" (CES Don Bosco, Plan Estratégico, 2006: 11). Dicha Línea se concreta, entre otros, en los siguientes objetivos:

- Dar respuesta a las necesidades presentes y futuras del profesorado y de los futuros maestros y educadores que se forman en el Centro.

- Desarrollar un modelo docente que promueva el aprendizaje activo y cooperativo de los alumnos.
- Diseñar e implementar procesos de mejora de la calidad de la docencia: diseño de asignaturas en ECTS.
- Adaptar y mejorar el Practicum de las distintas titulaciones.
- Potenciar las comisiones y servicios básicos de Orientación, Relaciones Internacionales y las TIC-e.

En el ámbito de la *Investigación e innovación* se apuesta por *“impulsar la actividad investigadora en sinergia con la docencia y en el marco de las Humanidades y Ciencias de la Educación, según la pedagogía y metodología salesianas”*. También se explicitan acciones de las que, entre otras, citamos las siguientes (Cf. CES Don Bosco, Plan Estratégico, 2006: 15):

- Promover el CES Don Bosco como institución investigadora de calidad.
- Desarrollo de la Comisión de Investigación e Innovación para dinamizar este ámbito y promover la formación de grupos de investigación.

La proyección estratégica del Centro arranca de unas prioridades que orientan el Plan Estratégico y la praxis educativa del día a día, motivadas por el proceso de convergencia europea y la necesidad de afrontar la reforma universitaria española. Están son:

- La urgencia de dinamizar la formación de todos los miembros de la Comunidad Universitaria a través de Planes de Formación.
- La necesidad de impulsar la actividad investigadora en sinergia con la docencia; el compromiso de articular y

poner en funcionamiento una estructura interna de organización académica acorde con el momento presente.

- La voluntad de implementar un sistema de información y comunicación efectivo.
- La exigencia de colaborar a través de la educación en el desarrollo de la cultura de la vida en pro de una sociedad más justa y solidaria (Cf. CES Don Bosco, Plan Estratégico, 2006: 3-5).

## **5. LAS RAÍCES HISTÓRICAS DEL CES DON BOSCO Y SU EVOLUCIÓN EN EL TIEMPO**

Después de estos breves trazos sobre la identidad del CES Don Bosco cabe preguntarse por sus raíces históricas. El Centro está celebrando los 50 años de andadura. Surge en el año 2000 como resultado de la transformación de la *Escuela Universitaria del Profesorado de EGB Don Bosco*, según Decreto 66/2000, de 13 de abril, aprobándose su adscripción a la Universidad Complutense.

Los orígenes de la *Escuela Universitaria del Profesorado de EGB Don Bosco* se remontan al año 1950. Dña. Linda Lucotti, la entonces Superiora General de las Hijas de María Auxiliadora (FMA), Salesianas de Don Bosco, en su visita a los Centros de las FMA de España, manifiesta la necesidad de crear un Centro Universitario para la formación de los maestros y maestras católicas. Ella proviene de Turín, Italia y, urgida por la responsabilidad carismática del Instituto de las FMA, presenta la propuesta en una reunión del Consejo Provincial de las FMA de Madrid. Su experiencia de formadora de maestras y su responsabilidad como Superiora General del Instituto le ayudaron a captar la urgente necesidad de crear en España un Centro para la formación de maestros y maestras católicas, con el estilo

educativo de Don Bosco. Estaba convencida de la importancia de un buen maestro en la educación de la juventud, ya que, como bien decía ella, de los buenos maestros depende, en buena parte, el nivel religioso, moral e intelectual de los pueblos (Cf. Zaballo, 2003: 379).

La invitación hecha a las FMA de Madrid no quedó en meras palabras, pasó enseguida a la acción. Tras 8 años de reflexión y maduración, el 9 de Noviembre de 1958 se dio el primer paso oficial y el 9 de Enero de 1959 la Comisión Episcopal de Enseñanza, aprueba la creación de la Escuela Normal de la Iglesia "San Juan Bosco".

El 27 del mismo mes y año, el Excmo. Patriarca Obispo de Madrid-Alcalá, D. Leopoldo Eijo Garay, firmaba el Decreto de Erección.

El Ministerio de Educación Nacional, con fecha 23 de febrero de 1959, expedía el documento dirigido al Excmo. Sr. Cardenal Arzobispo de Sevilla, Presidente de la Comisión Episcopal de Enseñanza, en el que manifestaba su conocimiento de la creación de la Escuela de Magisterio "San Juan Bosco.

A partir del Decreto 2293/1973 de 17 de agosto, que regula la transformación de las Escuelas Normales en Escuelas Universitarias, la Entidad Titular de la Escuela de Magisterio "San Juan Bosco" (FMA), inicia los trámites para solicitar dicha transformación. Y es en este momento, cuando la Entidad Titular de la Escuela tramita con los Salesianos de D. Bosco, titulares de la Escuela "San José" de Guadalajara, la fusión de las dos Escuelas. Trámite que termina felizmente con la unión de ambas Escuelas en la ya nominada Escuela de Magisterio "San Juan Bosco".

El 27 de Junio de 1974 el Centro recibe la autorización para impartir las enseñanzas del Plan de Estudios de las Escuelas Universitarias con carácter experimental.

El 14 de abril de 1978, por el Real Decreto 1332/1978, se transforma definitivamente en Escuela Universitaria de Formación del Profesorado "Don Bosco", adscrita a la Universidad Complutense. Finalmente, por orden ministerial de 13 de Mayo de 1979 se concede el reconocimiento de todos sus estudios (Cf. Zaballo J., 2003: 382-508).

La Escuela imparte, desde sus comienzos, la enseñanza de Profesor de E. G. B. en las tres especialidades de Magisterio: Ciencias, Ciencias Humanas y Filología, por orden ministerial del 13 de Mayo de 1979.

En el curso 1992-1993 se inician los nuevos Planes de Estudio con cinco especialidades: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Musical, Educación Física, y Lengua Extranjera. Las dos últimas habían iniciado en 1989 con carácter de Expertos Universitarios. En 1994 se inician las dos especialidades restantes: Educación Especial y Audición y Lenguaje.

En 1996 se solicita la implantación de la Diplomatura de Educación Social. Por orden de la Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid 106/1997 de 24 de Enero se autoriza el inicio de la titulación de Diplomado en Educación Social (BOCM, 3 de Febrero de 1997).

El 21 de Julio de 1999, la Junta de Gobierno de la Universidad Complutense, aprueba las enseñanzas de la Licenciatura de Psicopedagogía.

La estadística sobre los alumnos de Educación Física y Educación Infantil en el período comprendido entre 1992-93 y 1999-2000, es decir, a partir de los nuevos planes de estudio de 1992, nos ofrece los siguientes datos (Cf. Zaballo, 2003: 622):

- La especialidad de Educación Física inicia en el curso 1992-1993 con 92 alumnos; al curso siguiente, 1993-1994, asciende a 244; en el 1994-1995, sube a 334. En los años posteriores permanece prácticamente con estos valores. En el curso 1999-2000, se registran 368 alumnos.
- La especialidad de Educación Infantil inicia en el 1992-1993 con 84 alumnos, pasando al curso siguiente a 208; en el curso 1994-1995, sube a 343. En el curso 1995-1996, asciende a 373.

En los años posteriores no hay diferencias sustanciales y permanece con estas mismas cifras.

El total de alumnos de Educación Física en el arco de los 8 años citados fue de 2491. Asimismo, los alumnos de Educación Infantil también en el arco de estos 8 años fue de 2374. Se puede comprobar el ligero ascenso de los alumnos de Educación Física. Interesante también evidenciar que la especialidad con más alumnos en estos 8 años ha sido la de Educación Física. La sigue Educación Infantil, después, Educación Especial con 2131, Educación Primaria con 1354, Idioma Extranjero con 806, Audición y Lenguaje con 789 y Educación Musical con 772.

Los datos anteriores nos hablan de la demanda que la Especialidad de Educación Física ha tenido desde el principio en el Centro. Atendiendo al objeto de este estudio y a la responsabilidad educativa y profesional que tiene el Centro hacia

este colectivo, los datos son lo suficientemente interesantes como para emprender con ánimo y entusiasmo este trabajo, para responder con calidad a la formación de los alumnos.

Tras estos breves trazos sobre el CES Don Bosco como Centro universitario, cabe un apunte sobre las variables objeto de estudio, es decir, sobre los contenidos, metodología y evaluación que se están impartiendo o se utilizan en el Centro.

Referente a los contenidos de estudio, tal como expondremos a continuación, el Centro, al ser adscrito a la Universidad Complutense de Madrid (UCM), imparte los mismos Planes de Estudio de la Facultad de Educación de dicha Universidad. Por lo cual, cuando analizamos los planes de estudio de la Facultad de Educación de la UCM, estamos analizando los contenidos que se imparten en el CES Don Bosco, con algunas excepciones referidas a las asignaturas optativas.

En relación a la metodología, la Dirección del Centro motiva al Profesorado para que utilicen metodologías dinámicas, participativas e innovadoras.

En estos últimos años, se están diseñando criterios básicos y comunes que sirvan de guía al profesorado, dentro de la flexibilidad que les compete. La reflexión se está realizando, a partir de la implantación de la reforma universitaria y los créditos ECTS. Además, se está elaborando un documento marco que oriente en este sentido. Pensamos que los resultados de la Tesis, pueden ofrecer pautas de orientación en este sentido.

Respecto a los criterios de evaluación, el Centro se distingue por la evaluación continua, considerada un medio excelente de seguimiento del alumno mediante tareas y prácticas específicas,

que no necesariamente tienen carácter de examen, aunque sean calificadas; de este modo, se logra que el examen no sea la única oportunidad del alumno para ser valorado.

Con la evaluación continua nos aproximamos a los sistemas de evaluación que la reforma universitaria introduce en la Universidad. El estudio que presentamos, puede ser una ayuda útil en la reflexión que la Comunidad Universitaria del CES Don Bosco está realizando en este sentido.

En este primer capítulo dedicado a presentar el Centro, lugar donde se realiza el trabajo de tesis, se ha pretendido exponer, través de cinco puntos, la Identidad educativa del Centro, la fisonomía de la Comunidad Universitaria, sus líneas estratégicas, raíces históricas, evolución y su praxis sobre contenidos, metodología y evaluación.



## CAPÍTULO II:

### **LA TITULACIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA Y EDUCACIÓN INFANTIL.** La formación del Maestro de Educación Física y del Maestro de Educación Infantil a través del Plan de Estudios de la UCM

El capítulo segundo aborda la formación profesional que reciben los jóvenes que cursan la Titulación de Maestros en Educación Física y de Educación Infantil. Para tal fin, y tras una breve presentación del Plan de Estudios de la Titulación de Educación Física y de Educación Infantil de 1991, se presentan las dos adaptaciones que ha tenido el Plan de Estudios: la adaptación de 1996 y la de 2003. Concretamente nos centramos en el análisis del Plan de Estudios de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense, al cual está adscrito el CES D. Bosco.

## **1. PUNTO DE PARTIDA: TÍTULO OFICIAL DE MAESTRO EN EDUCACIÓN FÍSICA Y DE EDUCACIÓN INFANTIL. PLAN DE 1991<sup>1</sup>**

El Título universitario oficial de Maestro en sus diversas especialidades viene establecido en el Real Decreto 1440/1991<sup>2</sup>, de 30 de agosto, *“así como las correspondientes directrices generales propias de los planes de estudios que deben cursarse para su obtención y homologación”*. El título *“tiene la consideración de Diplomado universitario establecido en el artículo 30 de la ley de reforma universitaria, con carácter oficial y validez en todo el territorio nacional”*

Los anexos del citado real decreto presentan las directrices generales propias de los planes de estudio conducentes a la obtención del título oficial de Maestro-Especialidad de Educación Infantil, (anexo I) y Maestro-Especialidad de Educación Física (anexo IV). Estas directrices nos permiten considerar la naturaleza de la formación que los futuros Maestros reciben.

---

<sup>1</sup> Según Real Decreto 1440/1991. BOE, 11 de octubre de 1991.

<sup>2</sup> En conformidad con el artículo 28 de la ley orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de reforma universitaria (lru), que dispuso que el gobierno, a propuesta del Consejo de Universidades, establecerá los títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, así como las directrices generales de los planes de estudios que deban cursarse para su obtención y homologación. Y en conformidad con el Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre que estableció las directrices generales comunes y las de aplicación a todos los planes de estudios conducentes a cualquier título universitario de carácter oficial. Y en conformidad, también con la disposición adicional duodécima de la ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo, que establece que el gobierno y las universidades, en el ámbito de sus respectivas competencias, aprobarán las directrices y los planes de estudios correspondientes al título de Maestro /.../ determinando que en dichas directrices generales se establecerán las especialidades previstas en la misma ley de ordenación general del sistema educativo o las que al amparo de la misma puedan crearse. Cf. Real Decreto 1440/1991.

### 1. 1. ASPECTOS COMUNES EN AMBAS ESPECIALIDADES<sup>3</sup>

La primera directriz, en ambos anexos, presenta la finalidad formativa de la Titulación: *“proporcionar una formación orientada al desarrollo de la actividad docente en los correspondientes niveles del sistema educativo, integrando los aspectos básicos con la preparación específica”* en las distintas especialidades, en nuestro caso, en la especialidad de Educación Infantil y Educación Física.

La segunda directriz contempla la carga lectiva global en créditos *“que en ningún caso podrá ser inferior a 180, ni superar al número de créditos que para los estudios de primer ciclo permite el Real Decreto 1497/1987”*, estimada entre 60 a 90 créditos por año académico. La duración de la carrera es de 3 años.

Las horas lectivas semanales oscilarán entre veinte y treinta, incluidas las enseñanzas prácticas. En ningún caso la carga lectiva de la enseñanza teórica superará las quince horas semanales.

La tercera directriz contempla las materias troncales de obligatoria inclusión en todos los planes de estudio conducentes a la obtención del título oficial de Maestro-Especialista de Educación Infantil y de Educación Física.

La formación del Maestro en Educación Infantil queda configurada en 7 materias troncales comunes y 8 troncales propias de la especialidad. La del Maestro en Educación Física queda, a su vez, configurada con las mismas 7 asignaturas troncales comunes y 10 materias troncales específicas.

---

<sup>3</sup> Cf. Real Decreto 1440/199. BOE, 11 de octubre de 1991. Anexo I y IV.

La tabla 1 refleja las materias troncales comunes a ambas especialidades:

**Tabla 1**

<b>MATERIAS TRONCALES COMUNES</b>	<b>CREDITOS</b>
Bases psicopedagógicas de la Educación Especial	8
Didáctica General	8
Psicología de la Educación y del desarrollo en edad escolar	8
Sociología de la Educación	4
Teorías e instituciones contemporáneas	4
Nuevas tecnologías aplicadas a la educación	4
Organización del Centro Escolar	4

Tal como están diseñadas las materias ofrecen contenidos de formación pedagógica básica en ámbitos generales, tales como:

- El conocimiento de la tradición pedagógica de la humanidad y su profundización en la última etapa de la historia.
- La organización de un centro escolar, necesario para todo profesional que trabaje en educación.
- Contenidos de Didáctica General, imprescindible para quien ejerce la docencia.
- Nuevas tecnologías aplicadas a la educación, materia que se abre cauce con celeridad en la década de los '90.

Y también se contemplan materias psicológicas y sociológicas, con contenidos referidos a la Educación Especial.

## 1.2. ANÁLISIS DE LAS MATERIAS TRONCALES SEGÚN ESPECIALIDADES

Las tablas 2 y 3 presentan las materias troncales por especialidades:

**Tabla 2**

<b>MATERIAS TRONCALES DE LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN INFANTIL</b>	<b>CREDITOS</b>
Conocimiento del Medio Natural Social y Cultural	6
Desarrollo de la Expresión Musical y su Didáctica	6
Desarrollo de la Expresión Plástica y su Didáctica	6
Desarrollo de Habilidades Lingüísticas y su Didáctica	12
Desarrollo del Pensamiento Matemático y su Didáctica	6
Desarrollo Psicomotor	6
Literatura Infantil	4
Practicum	32

**Tabla 3**

<b>MATERIAS TRONCALES DE LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN FÍSICA</b>	<b>CREDITOS</b>
Conocimiento del Medio Natural Social y Cultural	4
Educación Artística y su Didáctica	4
Matemáticas y su Didáctica	4
Lengua y Literatura y su Didáctica	6
Idioma Extranjero y su Didáctica	4
Aprendizaje y desarrollo motor	6
Bases biológicas y fisiológicas del movimiento	6
Educación Física y su Didáctica	16
Teoría y práctica del acondicionamiento físico	6
Practicum	32

De la confrontación de las materias troncales según especialidades, reportadas en las tablas 2 y 3, se aprecia que las materias asignadas a cada una de las especialidades se diferencian en tres aspectos:

- Por los créditos asignados, como es el caso de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, que en Educación Infantil tiene 6 créditos y en Educación Física, 4.

- Por el enfoque de la materia: en Educación Infantil está orientada al desarrollo de las habilidades o expresiones de la personalidad y en Educación Física, a la educación de la actividad física propiamente dicha.
- Por contar con materias propias en cada una de las especialidades, como es el caso de la Literatura infantil en Educación Infantil, Bases Biológicas y Fisiológicas del movimiento, Educación Física y su Didáctica y Teoría y Práctica del Acondicionamiento Físico en Educación Física.

El Practicum para las dos especialidades se diseña con 32 créditos, que conlleva prácticas de iniciación docente en el aula en los niveles correspondientes. Su orientación está dirigida al conocimiento del sistema escolar, a través del contacto concreto con el centro y su organización. En la especialidad de Educación Física, se determina que las prácticas se realicen, especialmente, en actividades de educación física.

En la Escuela Universitaria Don Bosco<sup>4</sup>, se comienzan a impartir, en el curso 1992-1993, cinco de las siete especialidades: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Musical, Educación Física, y Lengua Extranjera, aunque la génesis de la Educación Física en el CES Don Bosco comienza mucho antes. Una mirada retrospectiva a la enseñanza de la Educación Física, nos muestra que inició su andadura en el 1989 con carácter de *Experto Universitario*. Fue aprobada según Informe de la Comisión Académica, 6 de Febrero de 1989, delegada de la Junta de Gobierno para Planes de Estudio, en su sesión del 25 de Enero de 1989. En dicho Informe, se acuerda acceder *“a que se imparta por esa Escuela, el curso de Profesor en Educación Física,*

---

<sup>4</sup> En la actualidad CES Don Bosco.

*con la obtención del título de EXPERTO UNIVERSITARIO”, firmado por el Vicerrector de Estudios D. José Jesús de Bustos Tovar.*

No nos parece superfluo, dedicar un breve espacio al plan de estudios del título de Experto y a los alumnos matriculados en dichos cursos.

**El programa del curso constaba de 8 asignaturas:**

- Bases generales de la Educación Física
- Historia de la Sistemática y Educación Física y Análisis de las cualidades básicas.
- Desarrollo y aprendizaje motor
- Tratamiento Didáctico de la Educación Física
- Iniciación Deportiva
- Primeros Auxilios
- Metodología de la Educación Física
- Prácticas docentes.

El curso comprendía 1.200 horas lectivas con un total de 120 créditos. El acta de evaluación final recoge las calificaciones: apto o no apto. Se dio la coincidencia de que todos los alumnos alcanzaron el apto. Los alumnos matriculados fueron 77<sup>5</sup>. Los cursos de Expertos abonaron el terreno y en el curso 1992-1993 se implantó la Diplomatura de Magisterio en Educación Física con el Plan de Estudios de 1992 de la UCM.

---

<sup>5</sup> Cf. Libros de Registro de matrícula de la Secretaría del Centro.

## **2. EL PLAN DE ESTUDIOS DE LA TITULACIÓN DE MAESTRO, ESPECIALIDAD DE INFANTIL Y EDUCACIÓN FÍSICA DE LA UCM. 1992**

La UCM, en las Resoluciones del 15 de diciembre de 1992 y 17 de diciembre del mismo año, publica el Plan de Estudios para la obtención del título oficial de Maestro-Especialidad de Educación Infantil y Educación Física respectivamente<sup>6</sup>, una vez homologado por el Consejo de Universidades mediante acuerdo de su Comisión Académica en fecha 28 de septiembre y de conformidad con lo dispuesto en Real Decreto 1497/1987<sup>7</sup>. Dicho Plan consta de Materias Troncales, Materias Obligatorias de Universidad y Materias Optativas, adelantándose al Real Decreto de 1994.

La nueva configuración del Plan de Estudios tiene elementos formativos propios. Dentro de la denominación de Materias Troncales, se regulan 19 asignaturas para la Titulación de Maestro de Educación Infantil y 23, para la Titulación de Maestro de Educación Física.

### **2.1. MATERIAS TRONCALES EN CADA UNA DE LAS ESPECIALIDADES**

En las tablas 4 y 5 se reflejan las materias troncales para Educación Infantil y Educación Física respectivamente y la confrontación entre los planes de estudio de 1991 y 1992 de la

---

<sup>6</sup> Cf. BOE 11 de febrero de 1993: 3851 y 3852 respectivamente.

<sup>7</sup> Que dice textualmente: “Homologado expresamente o por silencio positivo un plan de estudios, el Consejo de Universidades lo remitirá a la Universidad correspondiente, que ordenará su publicación en el “boletín oficial del estado”. Ningún plan de estudios conducente a un título oficial podrá ser impartido con anterioridad a su homologación y publicación en el “boletín oficial del estado”. (Cf. Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, art. 10, apartado 2) en BOE de 14 de Diciembre de 1987

UCM. Veamos las variaciones de las dos especialidades en el Plan de la UCM de 1992:

### **2.1.1. EDUCACIÓN INFANTIL**

En las materias de Educación Infantil tenemos las siguientes variaciones:

- Desarrollo de Habilidades Lingüísticas y su Didáctica se diseña en dos asignaturas, con 12 créditos presentes en el Plan de 1991. Estas asignaturas son: Adquisición y desarrollo de la Lengua y su Didáctica (8 créditos) y Didáctica de la Lengua oral y escrita (4 créditos).
- Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural queda configurada en dos asignaturas con 8 créditos cada una, por tanto, se incrementa en 10 créditos.
- Desarrollo de la Expresión Musical y su Didáctica se programa con 4 créditos, 2 menos que en el plan anterior.

El resto de las materias no sufre variación. En la tabla 4 vemos reflejadas las variaciones de asignaturas y de créditos:

**Tabla 4**

<b>MATERIAS TRONCALES</b>	<b>CREDITOS</b>
Didáctica General	8
Teorías e instituciones contemporáneas	6
Organización del Centro Escolar	4
Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial I	4
Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial II	4
Psicología del desarrollo en la edad escolar	4
Psicología de la Educación	6
Sociología de la Educación	6
Nuevas tecnologías aplicadas a la educación	4
Adquisición y desarrollo de la Lengua y su Didáctica	8
Didáctica de la Lengua oral y escrita	4
Literatura Infantil	4
Conocimiento del Medio Natural Social y Cultural I	8
Conocimiento del Medio Natural Social y Cultural II	8
Desarrollo de la Expresión Plástica y su Didáctica	6
Desarrollo de la expresión musical y su Didáctica	4
Desarrollo del Pensamiento matemático y su Didáctica	6
Desarrollo Psicomotor	6
Practicum	32

### 2. 1. 2. EDUCACIÓN FÍSICA

Las variaciones de las materias de Educación Física respecto al Plan de 1991 son las siguientes:

- Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural se desglosa en 2 asignaturas con 4 créditos cada una, con un aumento, por lo tanto, de 4 créditos.
- Educación Artística y su Didáctica se distribuye en 2 asignaturas: Expresión Musical y su Didáctica I y Artes Plásticas y su Didáctica con 4 asignaturas cada una, es decir, tiene un incremento de 4 créditos.
- Educación Física y su Didáctica de 16 créditos se desglosa en 3 asignaturas: Bases teóricas de la Educación Física (4 créditos), Educación Física de Base (8 créditos) y Didáctica de la Educación Física (8 créditos).

**Tabla 5**

<b>MATERIAS TRONCALES</b>	<b>CREDITOS</b>
Didáctica General	8
Teorías e instituciones contemporáneas	6
Organización del Centro Escolar	4
Bases psicopedagógicas de la Educación Especial I	4
Bases psicopedagógicas de la Educación Especial II	4
Psicología del desarrollo en edad escolar	4
Psicología de la Educación	6
Sociología de la Educación	6
Nuevas tecnologías aplicadas a la educación	4
Lengua y Literatura y su Didáctica	6
Idioma extranjero y su Didáctica	4
Conocimiento del Medio Natural Social y Cultural I	4
Conocimiento del Medio Natural Social y Cultural II	4
Expresión Musical y su Didáctica I	4
Artes Plásticas y su Didáctica	4
Matemáticas y su Didáctica	4
Bases teóricas de la Educación Física	4
Educación Física de Base	8
Didáctica de la Educación Física	8
Bases biológicas y Fisiológicas del movimiento	6
Aprendizaje y desarrollo motor	6
Teoría y práctica del acondicionamiento Físico	6
Practicum	32

### **2.1.3. MATERIAS TRONCALES COMUNES A AMBAS TITULACIONES**

La confrontación del Plan de 1992 con el del 1991, respecto a las materias troncales, permite localizar algunas variaciones que se relacionan con los créditos asignados:

- Psicología de la Educación y del Desarrollo en Edad Escolar, desdoblada en dos asignaturas: Psicología del Desarrollo en Edad Escolar y Psicología de la Educación, con 4 y 6 créditos respectivamente.
- Sociología de la Educación aumenta 2 créditos y queda configurada con 6 créditos.
- Las asignaturas comunes tienen los mismos créditos en ambas titulaciones.

Las tablas 6 y 7 recogen estas variaciones:

**Tabla 6**

<b>MATERIAS TRONCALES COMUNES PLAN 1991</b>	<b>CREDITOS</b>
Bases psicopedagógicas de la Educación Especial	8
Didáctica General	8
Psicología de la Educación y del desarrollo en edad escolar	8
Sociología de la Educación	4
Teorías e instituciones contemporáneas	4
Nuevas tecnologías aplicadas a la educación	4
Organización del Centro Escolar	4

**Tabla 7**

<b>MATERIAS TRONCALES COMUNES PLAN UCM 1992</b>	
<b>ASIGNATURAS</b>	<b>CREDITOS</b>
Didáctica General	8
Teorías e Instituciones Contemporáneas	6
Organización del Centro Escolar	4
Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial I	4
Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial II	4
Psicología del Desarrollo en Edad Escolar	4
Psicología de la Educación	6
Sociología de la Educación	6
Nuevas tecnologías aplicadas a la Educación	4

#### **2.1.4 COMPARACIÓN DE LAS MATERIAS TRONCALES ESPECÍFICAS**

La tabla 8 presenta las materias troncales específicas. Su lectura nos permite comparar la formación específica de los Maestros de ambas titulaciones:

Tabla 8

MATERIAS TRONCALES ESPECÍFICAS			
EDUCACIÓN INFANTIL		EDUCACIÓN FÍSICA	
Asignaturas	Créditos	Asignaturas	Créditos
Adquisición y desarrollo de la Lengua y su D.	8	Lengua y Literatura y su Didáctica	6
Didáctica de la Lengua oral y escrita	4		
		Idioma extranjero y su Didáctica	4
Literatura Infantil	4		
Conocimiento del Medio Natural Social y Cultural I	8	Conocimiento del Medio Natural Social y Cultural I	4
Conocimiento del Medio Natural Social y Cultural II	8	Conocimiento del Medio Natural Social y Cultural II	4
Desarrollo de la expresión musical y su Didáctica	4	Expresión Musical y su Didáctica I	4
Desarrollo de la Expresión Plástica y D.	6	Artes Plásticas y su Didáctica	4
Desarrollo del Pensamiento matemático y D.	6	Matemáticas y su Didáctica	4
Desarrollo Psicomotor	6	Bases teóricas de la Ed. Física	4
		Ed. Física de Base	8
		Didáctica de la Ed. Física	8
		Bases biológicas y Fisiológicas del movimiento	6
		Aprendizaje y desarrollo motor	6
		Teoría y práctica del acondicionamiento Físico	6

La especificidad en ambas titulaciones viene desarrollada:

**Para Educación Infantil**, en las materias troncales, orientadas al Desarrollo de Habilidades y Expresiones, tales como, la Lengua, el Pensamiento matemático, la música y la plástica. También en el aumento de créditos en la materia de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural y en Literatura Infantil y Desarrollo Psicomotor.

**Para Educación Física**, en las seis asignaturas propias:

Bases teóricas de la Educación Física

Educación Física de Base

Didáctica de la Educación Física

Bases biológicas y Fisiológicas del movimiento

Aprendizaje y desarrollo motor

Teoría y práctica del acondicionamiento Físico

Otra variante del Plan de la UCM es la aportación de un plus formativo en el campo práctico, al reglamentar que los créditos tengan un tiempo determinado para la teoría y la práctica.

Con esta adaptación, la formación de los Maestros de ambas Titulaciones se enriquece en la propuesta de que se les acompañe en su formación para que adquieran competencias y habilidades propias de la Especialización.

### 2.1.5. MATERIAS OBLIGATORIAS DE LA UCM<sup>8</sup>

En la siguiente tabla encontramos las materias obligatorias de la UCM para cada una de las especialidades.

**Tabla 9**

<b>MATERIAS OBLIGATORIAS DE LA UCM</b>			
<b>EDUCACIÓN INFANTIL</b>		<b>EDUCACIÓN FÍSICA</b>	
<b>Asignaturas</b>	<b>Créditos</b>	<b>Asignaturas</b>	<b>Créditos</b>
Fundamentos de la Lengua Española	4		
Lengua y Literatura españolas	6	Lengua y Literatura Españolas	6
Fundamentos de las Ciencias sociales	6	Fundamentos de las Ciencias sociales	6
Fundamentos de las Ciencias experimentales	6	Fundamentos de las Ciencias experimentales	6
Desarrollo de la Expresión Plástica y Didáctica II	6		
Matemáticas	6	Matemáticas	6
Didáctica de la matemática en la Educación Infantil	6		
Educación Física y su Didáctica	6		
Desarrollo de la Expresión musical y su Didáctica II	6		
Lenguaje, creatividad y dramatización	4		
Seminario de modelos y diseños de investigación en educación.	2	Seminario de modelos y diseños de investigación en Educación	2
		Iniciación Deportiva	8
		Juegos populares y tradicionales	4
		Expresión corporal I	8

<sup>8</sup> Son asignaturas libremente incluidas por la Universidad en el Plan de Estudios como obligatorias para el alumno. Cf. Resolución de 17 de diciembre de 1992 en BOE 3852, nº 36, p. 4225 y Cf. Resolución de 23 de abril de 1993, de la Universidad Complutense de Madrid, por la que se corrigen errores en la Resolución de 17 de Diciembre de 1992, por la que se publica el Plan de Estudios para la Obtención del Título oficial de Maestro-especialidad de Educación Física, en BOE 29 de Mayo 1993, núm 0128.

La tabla anterior aporta datos relevantes para analizar la formación de los Maestros de Educación Infantil y Educación Física, a través de las materias obligatorias y optativas propuestas por la Universidad:

**Obligatorias:**

- **Materias comunes a ambas especialidades** con los mismos créditos:
  - Lengua y Literatura españolas (6 créditos)
  - Fundamentos de las Ciencias sociales (6 créditos)
  - Fundamentos de las Ciencias experimentales (6 créditos)
  - Matemáticas (6 créditos)
  - Seminario de modelos y diseños de investigación en educación (2 créditos)
  
- **Materias en Educación Infantil:**
  - Fundamentos de la Lengua Española
  - Didáctica de la matemática en la Educación Infantil
  - Educación Física y su Didáctica
  - Desarrollo de la Expresión musical y su Didáctica II
  - Lenguaje, creatividad y dramatización
  
- **Materias en Educación Física:**
  - Iniciación Deportiva
  - Juegos Populares y Tradicionales.
  - Expresión Corporal I

**El Practicum** se diseña para 2º y 3º con 32 créditos: 8 y 24 respectivamente.

**Materias Optativas:**

Se ofrece una larga lista de Materias Optativas, un total de 89 asignaturas, incluyendo Teología, Pedagogía Religiosa y Moral I y II. De estas 89, propiamente específicas, es decir, orientadas a la Titulación de Educación Física y Educación Infantil, se contemplan 13 asignaturas para Educación Infantil y 8 para Educación Física:

- **Optativas orientadas a la especialidad de Educación Infantil:**

- Didáctica de la Matemática en la Educación Infantil
- Juegos y Ludotecas en Educación Infantil
- Estimulación Temprana del Desarrollo e interacción Educativa Familiar
- Literatura infantil y juvenil y su Didáctica
- Creatividad y Expresividad del Lenguaje Infantil
- El juego aplicado al ritmo y al movimiento
- Lenguaje plástico infantil
- Cuerpo, Juego y Movimiento
- Educación para la salud
- Trastornos del habla y del lenguaje
- Acción socieducativa en el medio familiar
- Programas de Educación Social en la infancia
- El Currículo de Educación Infantil de 0 a 3 años

- **Optativas orientadas a la especialidad de Educación Física:**

- Historia del Deporte y de la Educación Física
- Deportes de Asociación
- Primeros auxilios en la actividad física
- Deportes individuales
- Actividades físicas en la Naturaleza
- Actividad física preventiva

Sociología del Deporte

Recreación: Organización y gestión del tiempo libre (en cierto sentido).

El número de asignaturas optativas es más amplio en Educación Infantil que en Educación Física, pero hay que considerar que la formación específica, en ésta última, se ha dado en materias troncales y obligatorias. Por otra parte y sin entrar ya en la formación específica, consideramos mucho más formativo el que los alumnos amplíen su bagaje académico con materias generalistas.

### **3. PRIMERA ADAPTACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS DE 1992, REALIZADA EN 1996**

La legislación educativa, con el Real Decreto 1267/1994, de 10 de junio<sup>9</sup>, viene a poner de manifiesto algunos problemas interpretativos del Real Decreto 1497/1987, detectados en la evaluación llevada a cabo en el seno del Consejo de Universidades. Entre estos problemas el citado RD señala:

- *“Los derivados de la distinta duración temporal en los segundos ciclos de estudios conducentes a una misma titulación, que conlleva un riesgo de distorsión en el ‘currículum’ académico del alumno como consecuencia de la posibilidad de convalidación automática de primer ciclo de unos mismos estudios, sea cual sea su duración, y de la mayor movilidad y posibilidades de reorientación académica que la población universitaria va a experimentar en el futuro /.../.*

---

<sup>9</sup> Cf. BOE 11 de Junio de 1994

- *El incremento excesivo de la troncalidad que puede falsear el contenido homogéneo de las enseñanzas que se deriva de las distintas directrices generales propias.*
- *La tendencia a la especialización excesivamente temprana y de la no inclusión, en fin, en los planes de estudio, de materias obligatorias u optativas de carácter complementario o instrumental no específicas de la titulación, pero, coherente, sin embargo con la formación básica y general que para el primer ciclo se exige”.*

La Universidad Complutense de Madrid con la Resolución de 26 de diciembre de 1995<sup>10</sup> y la de 31 de octubre de 1995, entiende llevar a cabo la adaptación del Plan de Estudios para la obtención del título oficial de Maestro de Educación Infantil y Maestro de Educación Física, según el RD 1267/1994, de 10 de junio, por el que se modifica el RD 1497/1987, de 27 de noviembre.

Las Resoluciones son publicadas, después de ser homologadas por el Consejo de Universidades sus adaptaciones al citado RD, por el que se modifica el RD 1497/1987, de 27 de noviembre y mediante acuerdo de su Comisión Académica de fechas 18 de octubre de 1995.

---

<sup>10</sup> Cf. BOE 19 de enero de 1996:1324, núm. 17.

### 3.1. CONFIGURACIÓN DE LAS MATERIAS TRONCALES EN EL NUEVO PLAN DE ESTUDIOS

Las tablas 10, 11 y 12 presentan las asignaturas troncales por cursos académicos de la adaptación del Plan de Estudios de la UCM, 1996. El perfil de Maestro de Educación Infantil y de Educación Física queda diseñado del siguiente modo:

**Tabla 10**

<b>MATERIAS TRONCALES Adaptación 1996</b>			
<b>EDUCACIÓN INFANTIL</b>		<b>EDUCACIÓN FÍSICA</b>	
<b>PRIMER CURSO</b>			
<b>Asignaturas</b>	<b>Créditos</b>	<b>Asignaturas</b>	<b>Créditos</b>
Didáctica General	8	Didáctica General	8
Psicología de la Educación	4	Psicología de la Educación	4
Psicología del Desarrollo en edad escolar	4	Psicología del Desarrollo en edad escolar	4
Sociología de la Educación	4	Sociología de la Educación	4
Teorías e Instituciones contemporáneas de la Educación	4	Teorías e Instituciones contemporáneas de la Educación	4
Desarrollo Psicomotor	6	Bases biológicas y fisiológicas del movimiento	6
Desarrollo de la Expresión Plástica y su Didáctica	6	Educación Artística y su Didáctica	5
		Bases Teóricas de la Educación Física	5
		Educación Física de base	8

Las variaciones en las asignaturas troncales comunes, respecto al Plan de 1992, se encuentran:

- En la disminución de créditos en Teoría e Instituciones Contemporáneas de la Educación y Sociología de la Educación que de 6 créditos pasan a 4.
- En la diversificación de Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial en 2 asignaturas: Bases Psicológicas de la Educación Especial con 4 créditos y Bases Didácticas de la Educación Especial, también con 4 créditos cada una.

**Tabla 11**

<b>MATERIAS TRONCALES Adaptación 1996</b>			
<b>EDUCACIÓN INFANTIL</b>		<b>EDUCACIÓN FÍSICA</b>	
<b>SEGUNDO CURSO</b>			
<b>Asignaturas</b>	<b>Créditos</b>	<b>Asignaturas</b>	<b>Créditos</b>
Bases Psicológicas de la Educación Especial	4	Bases Psicológicas de la Educación Especial	4
Organización del Centro Escolar	4	Organización del Centro Escolar	4
Adquisición y desarrollo del Lenguaje I	8	Matemáticas y su Didáctica	4
Desarrollo de la expresión musical y su Didáctica	6	Aprendizaje y Desarrollo motor	6
Desarrollo del Pensamiento Matemático y su Didáctica	6	Teoría y Práctica del Acondicionamiento Físico	6
		Didáctica de la Lengua y la Literatura	6
		Conocimiento del Medio Natural Social y Cultural	6
Practicum I	8	Practicum I	8

**Tabla 12**

<b>MATERIAS TRONCALES Adaptación 1996</b>			
<b>EDUCACIÓN INFANTIL</b>		<b>EDUCACIÓN FÍSICA</b>	
<b>TERCER CURSO</b>			
<b>Asignaturas</b>	<b>Créditos</b>	<b>Asignaturas</b>	<b>Créditos</b>
Bases Didácticas de la Educación Especial	4	Bases Didácticas de la Educación Especial	4
Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación	4	Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación	4
Literatura Infantil	4	Lengua francesa/Inglesa y su Didáctica	4
Adquisición y desarrollo del Lenguaje II	4	Didáctica de la Educación Física	8
Conocimiento del Medio Natural Social y Cultural	6		
Literatura Infantil	4		
Practicum II	24	Practicum II	24

Las diferencias con relación al Plan de Estudios de 1992 son las siguientes:

- **Respecto a Educación Infantil:**

No sufren variación las asignaturas:

Literatura infantil, Desarrollo de la Expresión Musical y su Didáctica, Desarrollo de la Expresión Plástica y su Didáctica, Desarrollo del Pensamiento Matemático y su Didáctica y Desarrollo motor.

Sufren variación: Las asignaturas referidas a la Lengua: Adquisición y Desarrollo de la Lengua y su Didáctica y Didáctica de la Lengua oral y escrita, pasan a denominarse: Adquisición y desarrollo del Lenguaje I y II con los mismos

créditos que las asignaturas anteriores; la materia Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, que estaba distribuida en I y II con 8 créditos cada una, pasa a una sola asignatura con 6 créditos.

- **Respecto a Educación Física:**

Las asignaturas del Plan de 1992: Expresión Plástica y Expresión Musical, se unifican en la asignatura de Educación Artística y su Didáctica con 5 créditos, 3 menos que en el Plan anterior.

La asignatura de Lengua: Lengua y Literatura y su Didáctica pasa a denominarse Didáctica de la Lengua y la Literatura.

La materia de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, que estaba distribuida en I y II con 4 créditos cada una, pasa a ser una sola asignatura con 4 créditos.

**El Practicum** viene especificado en I y II con 8 y 24 créditos respectivamente.

### **3.2. MATERIAS OBLIGATORIAS DE LA UCM<sup>11</sup>**

La tabla 13 presenta las materias obligatorias de la Universidad para cada una de las Especialidades.

---

<sup>11</sup> Son asignaturas libremente incluidas por la Universidad en el Plan de Estudios como obligatorias para el alumno. Cf. Resolución de 17 de diciembre de 1992 en BOE 3852, nº 36, p. 4225 y Cf. Resolución de 23 de abril de 1993, de la Universidad Complutense de Madrid, por la que se corrigen errores en la Resolución de 17 de Diciembre de 1992, por la que se publica el Plan de Estudios para la Obtención del Título oficial de Maestro-especialidad de Educación Física, en BOE 29 de Mayo 1993, núm 0128.

**Tabla 13**

<b>MATERIAS OBLIGATORIAS DE LA UCM Plan 1996</b>			
<b>EDUCACIÓN INFANTIL</b>		<b>EDUCACIÓN FÍSICA</b>	
<b>Asignaturas</b>	<b>Créditos</b>	<b>Asignaturas</b>	<b>Créditos</b>
Fundamentos de la Lengua Española	4	Fundamentos de la Lengua y de la Literatura Española	4
Génesis de los Sistemas de Educación Contemp.	4		
Sociología de la Infancia	4		
Fundamentos de las Ciencias sociales	4	Didáctica de las Ciencias sociales	4
Desarrollo de la Expresión Plástica y su Didáctica II	6		
Matemáticas	6	Matemáticas	4
Didáctica de la matemática en la Educación Infantil	4		
Conocimiento del Medio Natural I	4	Ciencias de la Naturaleza y su Didáctica	4
Conocimiento del Medio Natural II	4		
		Iniciación Deportiva	8
		Expresión corporal	8

Las diferencias de las materias obligatorias respecto al Plan de 1992 son las siguientes:

- Para Educación Infantil, se diseñan 9 asignaturas obligatorias:

Tres son de nueva incorporación: Génesis de los Sistemas de Educación Contemporáneos, con 4 créditos, Sociología de la Infancia, con 4 créditos, Conocimiento del Medio Natural I y II con 4 créditos cada una.

Se eliminan Desarrollo de la Expresión musical y su Didáctica, Lenguaje, Creatividad y dramatización y Seminario de modelos y diseños de investigación en Educación.

El resto de las asignaturas permanecen con los mismos créditos, excepto Didáctica de la Matemática en la

Educación Infantil y Fundamentos de las Ciencias Sociales que pasan de 6 a 4 créditos.

- Para Educación Física la planificación es la siguiente:  
Se diseñan 6 asignaturas obligatorias:  
La asignatura Lengua y Literatura Española pasa a denominarse: Fundamentos de la Lengua y de la Literatura Españolas con 4 créditos.  
Desaparecen las siguientes asignaturas: Fundamentos de las Ciencias Experimentales, Juegos Populares y Tradicionales, Fundamentos de las Ciencias Sociales, Seminario de modelos y diseños de investigación en educación.  
La asignatura de Matemáticas pasa de 6 a 4 créditos.

### **3. 3. MATERIAS OPTATIVAS**

Se reduce la lista de asignaturas optativas. De 89 asignaturas en ambas Titulaciones, se pasa a 22 asignaturas. De estas 22, las específicas para Educación Infantil, son las siguientes:

- Psicobiología del Desarrollo
- Psicopatología del Desarrollo
- El Currículum de Educación de 0-3 años
- Juegos lógico-matemáticos de 0-6 años
- Creatividad y expresividad del Lenguaje Infantil
- Estimulación Temprana del Desarrollo e Interacción Educativa Familiar

Para Educación Física, las optativas con orientación a la especialidad, son las siguientes:

- Sociología del Deporte
- Psicología del Deporte
- Motricidad y Rendimiento
- Diagnóstico del Desarrollo Psicomotor
- Deportes del Adversario
- La Psicomotricidad en Niños con Necesidades Educativas Especiales
- Deportes Colectivos

### 3.4. DISTRIBUCIÓN DE LOS CRÉDITOS EN CADA UNA DE LAS TITULACIONES

#### 3.4.1. DISTRIBUCIÓN DE LOS CRÉDITOS EN EDUCACIÓN INFANTIL

La tabla 14 presenta la distribución de los créditos en Educación Infantil:

**Tabla 14**

<b>COMPARATIVA SOBRE LA DISTRIBUCIÓN DE LOS CRÉDITOS EN EDUCACIÓN INFANTIL</b>					
<b>Plan de Estudios 1996</b>					
<b>Carga lectiva: 200 créditos</b>					
	<b>Materias Troncales</b>	<b>Materias Obligatorias</b>	<b>Materias Optativas</b>	<b>Créditos de Libre Elección*</b>	<b>Total Créditos</b>
<b>1º Curso</b>	36	28	8	8	72
<b>2º Curso</b>	36	20	8	8	72
<b>3º Curso</b>	46	4	4	8	62

\* Al menos el 10% de la Carga Lectiva global.

### 3. 4.2. DISTRIBUCIÓN DE LA CARGA LECTIVA GLOBAL POR AÑOS

La distribución de la carga lectiva global para Educación Infantil viene presentada en la tabla nº 15:

**Tabla 15**

<b>Distribución de la carga lectiva global por años Educación Infantil</b>			
<b>Año Académico</b>	<b>Total</b>	<b>Teóricos</b>	<b>Prácticos/Clínicos</b>
1º	72	45	24
2º	72	41	31
3º	62	27	35

### 3.4.3. DISTRIBUCIÓN DE LOS CRÉDITOS EN EDUCACIÓN FÍSICA

La distribución de los créditos en Educación Física viene reportada en la tabla nº 16:

**Tabla 16**

<b>DISTRIBUCIÓN DE LOS CRÉDITOS EDUCACIÓN FÍSICA</b>					
<b>Carga lectiva: 201,5 créditos</b>					
	<b>Materias Troncales</b>	<b>Materias Obligatoria</b>	<b>Materias Optativas</b>	<b>Créditos de Libre Elección*</b>	<b>Total Créditos</b>
<b>1º Curso</b>	47	8	8	8	71
<b>2º Curso</b>	42	14	8	8	72
<b>3º Curso</b>	44	8	4	8	64

\* Al menos el 10% de la Carga Lectiva global.

### 3. 4.4. DISTRIBUCIÓN DE LA CARGA LECTIVA GLOBAL POR AÑOS

La distribución de la carga lectiva global para Educación Física viene presentada en la tabla nº 17:

**Tabla 17**

<b>Distribución de la carga lectiva global por años Educación Física</b>			
<b>Año Académico</b>	<b>Total</b>	<b>Teóricos</b>	<b>Prácticos/Clínicos</b>
1º	71	45	26
2º	72	37	35
3º	64	26	38

### 3.5. COMPARATIVA ENTRE ESPECIALIDADES RESPECTO A LA DISTRIBUCIÓN DE LOS CREDITOS

La tabla 18 recoge la comparativa entre las dos especialidades:

**Tabla 18**

<b>DISTRIBUCIÓN DE LOS CRÉDITOS</b>										
<b>Plan de Estudios 1996</b>										
<b>EDUCACIÓN INFANTIL</b>						<b>EDUCACIÓN FÍSICA</b>				
<b>Cursos</b>	<b>Materias</b>	<b>Materias</b>	<b>Materia</b>	<b>C</b>	<b>Total</b>	<b>Materias</b>	<b>Materia</b>	<b>Materias</b>	<b>C</b>	<b>Total</b>
	<b>Troncals</b>	<b>Obligat.</b>	<b>Optativs</b>	<b>L</b>	<b>Créditos</b>	<b>Troncals</b>	<b>Obligat.</b>	<b>Optativs</b>	<b>L</b>	<b>Créditos</b>
<b>1</b>	36	20	8	8	72	47	8	8	8	71
<b>2</b>	36	20	8	8	72	42	14	8	8	72
<b>3</b>	46	4	4	8	62	44	8	4	8	64
<b>T</b>	<b>118</b>	<b>48</b>	<b>20</b>	<b>24</b>	<b>206</b>	<b>133</b>	<b>30</b>	<b>20</b>	<b>24</b>	<b>207</b>

La tabla 18 nos permite comprobar las diferencias existentes en cada una de las especialidades:

- Las materias troncales, en los dos primeros cursos, tiene una notable diferencia de una especialidad a otra, resultando, que la especialidad de Educación Física, en primero y segundo, tiene una carga mayor: 47 y 42 créditos, frente a Educación Infantil con 36 créditos en ambos cursos. En tercer curso, puede decirse que se igualan: 46 en Educación Infantil y 44 en Educación Física. El cómputo total de las troncales, asciende a 133 créditos, mientras, en Educación Infantil tiene 118 créditos.
- Respecto a las materias obligatorias, sucede lo contrario: la carga mayor la tiene Educación Infantil con 48 créditos, Educación Física, 30. Es interesante la diferencia en el primer curso: 20 créditos en Educación Infantil y 8 créditos en Educación Física. También en segundo curso existe una diferencia notable: 20 créditos en Educación Infantil y 14 en Educación Física.
- Las materias optativas y de libre configuración tienen una distribución más igualada.

#### **4. SEGUNDA ADAPTACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS DE 1992, REALIZADA EN EL 2003**

Los dictámenes correctivos del Ministerio de Educación y Cultura, como consecuencia de las propuestas del Consejo de Universidades, siguen modificando el Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre. Estas medidas correctivas llegan con tres Reales Decretos.

**Real Decreto 2347/1996** de 8 de noviembre<sup>12</sup>, *“por el que se modifica el Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre /.../ así como el Real Decreto 1267/1994, de 10 de junio, que modificó el anterior”*.

El citado RD dispone:

- *“Los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos oficiales, modificados total o parcialmente, se extinguirán, salvo casos excepcionales apreciados por la correspondiente universidad, temporalmente, curso por curso. Una vez extinguido cada curso, se efectuarán cuatro convocatorias de examen en los dos cursos académicos siguientes. En casos justificados, la universidad, previo informe no vinculante de la Subcomisión de Alumnado, Centros y Normativa General del Consejo de Universidades y sin perjuicio de los criterios de permanencia de los alumnos en la Universidad señalados en le correspondiente Consejo Social, podrá autorizar, con carácter extraordinario, que el número de las citadas convocatorias*

---

<sup>12</sup> Cf. BOE 23 de noviembre de 1996: 35414, núm. 283

*de examen sea de seis, en lugar de cuatro, a realizar en los tres cursos académicos siguientes /.../*

- *Los planes de estudios homologados con anterioridad a la entrada en vigor del presente Real Decreto deberán adaptarse a las previsiones del mismo con anterioridad al término de la vigencia temporal de tales planes de estudio, equivalente al número de años de que actualmente consten”.*

**Real Decreto 614/1997**, de 25 de abril<sup>13</sup>, que viene de nuevo a modificar parcialmente también el RD 1497/1987, de 27 de noviembre, modificado anteriormente, como se ha señalado arriba, por los Reales Decretos 1267/1994, de 10 de junio, y 2347/1996, de 8 de noviembre.

El citado Real Decreto modifica:

- El segundo párrafo del apartado 2a) del art. 7, y queda redactado en estos términos: *“Los porcentajes a que se refiere el párrafo anterior no podrán ser incrementados en los planes de estudios que aprueben las Universidades por encima del 15 por 100 de la carga lectiva troncal por ciclo o del 25 por 100 de la carga lectiva de cada materia troncal, salvo que con ello se consiga una mejor utilización de los recursos y se produzca una disminución del número de asignaturas, lo que será verificado por el Consejo de Universidades. En estos casos excepcionales, y en función de los aumentos porcentuales, se podrán producir adiciones en los descriptores que integran el contenido de las citadas materias.”*

---

<sup>13</sup> Cf. BOE 16 de Mayo de 1997: núm. 117

- En el apartado 2.1.o del art. 9, añade, como tercer párrafo:  
*“Las asignaturas o materias que integren el plan de estudios, ya se trate de troncales, obligatorias u optativas, no podrán tener una carga lectiva inferior a 4,5 créditos, si se trata de cuatrimestrales, o a 9 créditos, si se trata de anuales. Dicha previsión no será de aplicación aquellas materias troncales que, excepcionalmente, y por su carácter singular y específico, han sido objeto en las correspondientes directrices generales propias de planes de estudios de una carga lectiva de 2 ó 3 créditos.”*

**Real Decreto 779/1998**, de 30 de abril<sup>14</sup>, por el que se vuelve a modificar parcialmente el Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, ya modificado parcialmente por los tres anteriores Reales Decretos. Las disposiciones se refieren principalmente al:

- Apartado 7 del artículo 2 sobre el Crédito: *“La unidad de valoración de las enseñanzas. Corresponderá a diez horas de enseñanza teórica, práctica o de sus equivalencias, entre las que podrán incluirse actividades académicas dirigidas, que habrán de preverse en el correspondiente plan docente junto con los mecanismos y medios objetivos de comprobación de los resultados académicos de las mismas. /.../ En ningún caso, salvo que se trate de enseñanzas en Universidades a distancia, el porcentaje del crédito correspondiente a las actividades académicas dirigidas será superior al 30 por 100.*
- *Las restantes enseñanzas equivalentes podrán tener una equivalencia distinta a la señalada en el párrafo anterior.*

---

<sup>14</sup> Cf. BOE 1 de mayo de 1998.

- *La obtención de los créditos estará condicionada a los sistemas de verificación de los conocimientos que establezcan las Universidades.*
- *Al apartado 3 del artículo 6: “Los planes de estudios que aprueben las Universidades especificarán, dentro de las previsiones de las directrices generales comunes y propias del título y separadamente para todas las materias que los integren, los créditos asignados a las enseñanzas teóricas, a las enseñanzas prácticas y a las equivalencias que, en su caso, se establezcan, así como los asignados a estas dos últimas y que tengan atribuidas correspondencias distintas a las de las diez horas establecidas en el inciso primero del párrafo primero del artículo 2.07.»*
- *El apartado 2 del art. 7 cambia su numeración pasando a ser el apartado 3. Los apartados 2 y 3.a) quedan redactados en los siguientes términos respectivamente:*

*“La suma de materias troncales y, en su caso, de las asignaturas en que se hubieran desdoblado, y las determinadas discrecionalmente por la Universidad, no podrá superar las seis asignaturas de impartición simultánea, ya se trate de estructura temporal académica anual, semestral/cuatrimestral o mixta. Excepcionalmente, esta estructura temporal podrá ser trimestral.*

*“Los planes de estudio se ajustarán, además, a las siguientes previsiones: a) La carga lectiva en créditos fijada por las directrices generales propias para el conjunto de las materias troncales será, como mínimo, del 30 por 100 de la carga lectiva total del plan de estudios, si se trata de primer ciclo, y del 25 por 100 si se trata de segundo ciclo. Los porcentajes a que se refiere el párrafo anterior podrán ser incrementados en los planes de estudio que aprueben*

*las Universidades, por ciclo y por materia troncal, en especial para dar cumplimiento a lo previsto en el apartado 2, y mientras no se modifiquen las directrices generales propias que corresponda.”*

Con este trasfondo legislativo, la Universidad Complutense de Madrid publica, el día 25 de marzo de 2003<sup>15</sup>, Resoluciones sobre la adaptación del Plan de Estudios de la Titulación de Educación Infantil y Educación Física:

- *“Una vez homologado por el Consejo de Coordinación Universitaria la adaptación a los Reales Decretos 614/1997, de 25 de abril, y 779/1998, de 30 de abril, el plan de estudios de Maestro-Especialidad de Educación Infantil, que fue publicado en el «Boletín Oficial del Estado» de 5 de diciembre de 1995 (Resolución de 31 de octubre de 1995), mediante acuerdo de su Comisión Académica de fecha 24 de febrero de 2003, y de conformidad con lo dispuesto en el apartado 2 del artículo 10 del Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, y sus posteriores modificaciones”.*
- *“Una vez homologado por el Consejo de Coordinación Universitaria la adaptación a los Reales Decretos 614/1997, de 25 de abril, y 779/1998, de 30 de abril, el plan de estudios de Maestro-Especialidad de Educación Física, que fue publicado en el «Boletín Oficial del Estado» de 19 de enero de 1996 (Resolución de 26 de diciembre de 1995), mediante acuerdo de su Comisión Académica de fecha 24 de febrero de 2003, y de conformidad con lo dispuesto en el apartado 2 del artículo 10 del Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, y sus posteriores modificaciones”.*

---

<sup>15</sup> Cf. BOE 9 de abril de 2003.

#### 4.1. CONFIGURACIÓN DE LAS MATERIAS TRONCALES EN EL NUEVO PLAN DE ESTUDIOS Y EN CADA UNO DE LOS CURSOS

Las tablas 19, 20 y 21 presentan las materias troncales en cada especialidad y por cursos académicos:

**Tabla 19**

<b>MATERIAS TRONCALES Plan de Estudios 2003</b>			
<b>EDUCACIÓN INFANTIL</b>		<b>EDUCACIÓN FÍSICA</b>	
<b>PRIMER CURSO</b>			
<b>Asignaturas</b>	<b>Créditos</b>	<b>Asignaturas</b>	<b>Créditos</b>
Didáctica General	9	Didáctica General	9
Psicología de la Ed. y del Desarrollo en edad escolar	9	Psicología de la Educación y del Desarrollo en edad escolar	9
Sociología de la Educación	4,5	Sociología de la Educación	4,5
Teorías e Instituciones contemporáneas de la Educación	4,5	Teorías e Instituciones contemporáneas de la Educación	4,5
Desarrollo Psicomotor	9	Bases biológicas y fisiológicas del movimiento	6
Desarrollo de la Expresión Musical y su Didáctica	9	Educación Artística y su Didáctica	4,5
		Bases Teóricas de la Educación Física	4,5
		Educación Física de base	9

**Tabla 20**

<b>MATERIAS TRONCALES</b>			
<b>Plan de Estudios 2003</b>			
<b>EDUCACIÓN INFANTIL</b>		<b>EDUCACIÓN FÍSICA</b>	
<b>SEGUNDO CURSO</b>			
<b>Asignaturas</b>	<b>Créditos</b>	<b>Asignaturas</b>	<b>Créditos</b>
Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial	9	Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial	9
Desarrollo del Pensamiento Matemático y su Didáctica	9	Didáctica de la Educación Física	4,5
Desarrollo de la Expresión Plástica y su Didáctica	6	Matemáticas y su Didáctica	6
Conocimiento del Medio Natural Social y Cultural	9	Conocimiento del Medio Natural Social y Cultural	6
Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación		Aprendizaje y desarrollo motor	6
Adquisición y desarrollo del Lenguaje I	6	Lengua y la Literatura y su Didáctica	6
		Lengua Francesa/ Inglesa y su Didáctica	4,5

**Tabla 21**

<b>MATERIAS TRONCALES</b>			
<b>Plan de Estudios 2003</b>			
<b>EDUCACIÓN INFANTIL</b>		<b>EDUCACIÓN FÍSICA</b>	
<b>TERCER CURSO</b>			
<b>Asignaturas</b>	<b>Créditos</b>	<b>Asignaturas</b>	<b>Créditos</b>
Adquisición y desarrollo del Lenguaje II	6		
Organización del Centro Escolar	4,5	Organización del Centro Escolar	4,5
Literatura Infantil	4,5		
		Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación	4,5
		Teoría y práctica del acondicionamiento físico	6
		Didáctica de la Educación Física II	4,5
Practicum	32	Practicum	32

**El Practicum** se diseña con 32 créditos.

## 4.2. MATERIAS OBLIGATORIAS DE LA UCM<sup>16</sup>

La tabla 22 presenta las materias obligatorias de la UCM para cada una de las especialidades:

**Tabla 22**

<b>MATERIAS OBLIGATORIAS DE LA UCM Plan de Estudios 2003</b>			
<b>EDUCACIÓN INFANTIL</b>		<b>EDUCACIÓN FÍSICA</b>	
<b>Asignaturas</b>	<b>Créditos</b>	<b>Asignaturas</b>	<b>Créditos</b>
Fundamentos de la Lengua Española (1)	6	Ed.Plástica y visual (1º)	4,5
Matemáticas (1º)	6	Expresión corporal (2º)	9
Conocimiento del M. N I (2)	9	Iniciación Deportiva (2º)	8
Didáctica de las Mat. en la Ed.Infantil (3º)	6	Ciencias de la Naturaleza y su Didáctica (3º)	6
Artes Plásticas y Visuales y su Didáctica (3º)	6		

## 4.3. MATERIAS OPTATIVAS

Las **Materias Optativas** suman 23, de las cuales 8 son específicas de la Titulación de Maestro de Educación Infantil y Educación Física. Sin embargo, como el espíritu de la normativa citada es la formación complementaria de los alumnos en otras áreas del conocimiento, el alumno tiene un amplio repertorio para completar su formación con otras ciencias.

<sup>16</sup> Son asignaturas libremente incluidas por la Universidad en el Plan de Estudios como obligatorias para el alumno. Cf. Resolución de 17 de diciembre de 1992 en BOE 3852, nº 36, p. 4225 y Cf. Resolución de 23 de abril de 1993, de la Universidad Complutense de Madrid, por la que se corrigen errores en la Resolución de 17 de Diciembre de 1992, por la que se publica el Plan de Estudios para la Obtención del Título oficial de Maestro-especialidad de Educación Física, en BOE 29 de Mayo 1993, núm 0128.

#### 4.4. DISTRIBUCIÓN DE LOS CRÉDITOS EN CADA UNA DE LAS TITULACIONES

Las tablas 23 y 24 presentan la distribución de los créditos y la distribución lectiva global por cursos en la especialidad de Educación Infantil:

**Tabla 23**

<b>DISTRIBUCIÓN DE LOS CRÉDITOS EN EDUCACIÓN INFANTIL</b>					
<b>Plan de Estudios 2003</b>					
<b>Carga lectiva: 200 créditos</b>					
	<b>Materias Troncales</b>	<b>Materias Obligatorias</b>	<b>Materias Optativas</b>	<b>Créditos de Libre Elección*</b>	<b>Total Créditos</b>
<b>Primer curso</b>	41	12	-	9	66,5
<b>Segundo curso</b>	43,5	9	4,5	9	66,5
<b>Tercer curso</b>	47	12	4,5	4,5	68
<b>TOTAL</b>	<b>135,5</b>	<b>33,5</b>	<b>9</b>	<b>22,5</b>	<b>200</b>

\* Al menos el 10% de la Carga Lectiva global.

**Tabla 24**

<b>Distribución de la carga lectiva global por años Educación Infantil</b>			
<b>Año Académico</b>	<b>Total</b>	<b>Teóricos</b>	<b>Prácticos/Clínicos</b>
1º	66	33	24
2º	66	29	23,5
3º	68	16	43

Las tablas 25 y 26 presentan la distribución de los créditos y la distribución lectiva global por cursos en la especialidad de Educación Física, por años.

**Tabla 25**

<b>DISTRIBUCIÓN DE LOS CRÉDITOS EN EDUCACIÓN FÍSICA Plan de Estudios 2003</b>					
<b>Carga lectiva: 201,5 créditos</b>					
	<b>Materias Troncales</b>	<b>Materias Obligatorias</b>	<b>Materias Optativas</b>	<b>Créditos de Libre Elección*</b>	<b>Total Créditos</b>
<b>Primer curso</b>	51	4,5	-	9	64,5
<b>Segundo curso</b>	42	15	4,5	9	70,5
<b>Tercer curso</b>	51,5	6	4,5	4,5	66,5
<b>TOTAL</b>	<b>144,5</b>	<b>25,5</b>	<b>9</b>	<b>22,5</b>	<b>201,5</b>

\* Al menos el 10% de la Carga Lectiva global.

**Tabla 26**

<b>Distribución de la carga lectiva global por años académicos Educación Física</b>			
<b>Año Académico</b>	<b>Total</b>	<b>Teóricos</b>	<b>Prácticos/Clínicos</b>
1º	64,5	29	26,5
2º	70,5	28	29,5
3º	66,5	13	44

#### 4.5. COMPARATIVA ENTRE LAS DOS TITULACIONES RESPECTO A LA DISTRIBUCIÓN DE LOS CREDITOS

**Tabla 27**

<b>DISTRIBUCIÓN DE LOS CRÉDITOS</b>										
<b>Plan de Estudios 2003</b>										
<b>EDUCACIÓN INFANTIL</b>						<b>EDUCACIÓN FÍSICA</b>				
<b>Cursos</b>	<b>Materias</b>	<b>Materia</b>	<b>Mater.</b>	<b>CLE</b>	<b>Total</b>	<b>Materias</b>	<b>Mater.</b>	<b>Materias</b>	<b>CLE</b>	<b>Total</b>
	<b>Troncales</b>	<b>Obligat.</b>	<b>Optat.</b>		<b>Créd</b>	<b>Troncales</b>	<b>Obligat.</b>	<b>Optativas</b>		<b>Créditos</b>
1	45	12		9	66	51	4,5		9	71
2	43,5	9	4,5	9	66	42	15	4,5	9	72
3	46	12	4,5	4,5	68	51,50	6	4,5	4,5	64
T	135,5	33	9	22,5	200	144,5	25,5	9	22,5	201,5

Comparando las diferencias entre las dos especialidades, reflejadas en la tabla 27, captamos algunas diferencias interesantes:

- Las materias troncales, siguen siendo las de mayor carga para la especialidad de Educación Física, con un total de 144,5 créditos a lo largo de los tres años, mientras en Educación Infantil, encontramos 135,5 créditos; la mayor diferencia se encuentra en primero y tercero: Educación

Infantil tiene 45 y 46 créditos respectivamente y Educación Física, llega a 51 créditos en primero y 51,5 en tercero.

- En las materias obligatorias siguen existiendo diferencias notables en los tres cursos. El cómputo total sigue siendo mayor en Educación Física.
- En el resto de las materias, los créditos están igualados.

## **5. EL PERFIL DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LAS DOS ADAPTACIONES DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE**

Después de presentar las directrices de la Universidad Complutense de Madrid para la adaptación del Plan de Estudios del 2003, se presenta en este quinto punto un análisis del perfil del Maestro de Educación Infantil y del Maestro de Educación Física, según las adaptaciones de 1996 y 2003.

No resulta fácil acometer una valoración del Plan de Estudios del Maestro de Educación Física desde la vertiente formativa-profesional, por la sencilla razón, que entran en juego diferentes variables que precisan una clara definición y la delimitación del propio alcance.

La valoración de un Plan de Estudios ha de plantearse como evaluación de una Titulación. A este respecto, nos parecen sumamente clarificadoras las recomendaciones que el Consejo de Universidades en el Acuerdo de 18 de diciembre de 1996<sup>17</sup>, dirige a las Universidades en relación con la evaluación de los planes de estudio. Estas recomendaciones encierran aspectos importantes y

---

<sup>17</sup> Cf. BOE 17 de enero de 1997.

necesarios para la evaluación de una Titulación. Son los siguientes:

- La estructura del plan de estudios: Duración, contenidos, combinación de actividades de enseñanza teórica y práctica.
- El desarrollo de la docencia y la evaluación de los alumnos: Cumplimiento del plan docente, sistemas de coordinación y seguimiento, información facilitada a los alumnos, sistema y periodicidad de la evaluación, etc.
- Características de los alumnos matriculados: número, requisitos de entrada, nivel de satisfacción.
- El Profesorado: estructuras y características del profesorado, nivel de dedicación, criterios, procedimiento para la selección, formación, funcionamiento de los sistemas establecidos para la evaluación individual de su actividad docente.
- El rendimiento académico: tasas de éxito, de abandono, de retraso académico, nivel de satisfacción de los empleadores con los titulados egresados, etc.

Los cinco núcleos de evaluación recomendados por el Consejo de Universidades los hemos agrupado en tres variables de estudio, que corresponden a las que hemos tomado en consideración en el trabajo de tesis:

- El Plan de Estudios, evaluado en sí mismo, es decir, sin la proyección profesional, definida en los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas.
- Los alumnos: edad, sexo, rendimiento académico, motivación para realizar la carrera, y satisfacción hacia la misma.

- El Profesorado: metodologías utilizadas y criterios de evaluación.

Objetivo de este apartado es centrar la atención en el primer núcleo: el Plan de Estudios, considerado en sí mismo como currículum formativo para los futuros Maestros de Educación Física y Educación Infantil. Podríamos haber orientado el estudio confrontándolo con los objetivos y contenidos que marca el Real Decreto de Enseñanzas Mínimas (RD 1631/2006, de 29 de diciembre) y la LOE<sup>18</sup>, ya que entendemos que dicha confrontación con los currículum de primaria y de infantil contemplados en las Leyes Educativas, LOGSE<sup>19</sup> y LOCE<sup>20</sup>, es muy interesante, pero no la hemos considerado relevante para los objetivos de nuestra trabajo.

Nuestro interés está centrado, en realizar una reflexión ponderada del Plan de Estudios de la UCM en sus adaptaciones del 1996 y del 2003, que son los planes de estudio que han cursado nuestros alumnos.

---

<sup>18</sup> Cf. **LOE**. Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación, en BOE 4 de mayo de 2006.

<sup>19</sup> Cf. **LOGSE**. Ley orgánica 1/1990, de 3 de Octubre de Ordenación del Sistema Educativo, en BOE 4 de octubre de 1.990.

<sup>20</sup> Cf. **LOCE**. Ley orgánica 10/ 2002, de 23 diciembre de Calidad de la Educación, en BOE 24 de diciembre de 2002.

## **5.1. ANÁLISIS DE LAS DISTINTAS ASIGNATURAS EN ORDEN A LA FORMACIÓN DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y DE EDUCACIÓN FÍSICA.**

Un análisis más detallado de las materias que contienen las dos adaptaciones del Plan de Estudios de la UCM, nos permite realizar una reflexión más ponderada de las dimensiones formativas del curriculum del Maestro de Educación Física y de Educación Infantil para indagar el papel formativo que tienen las asignaturas específicas en la comprensión de las diferencias de rendimiento y motivación de los estudiantes.

### **5.1.1. FORMACIÓN INSTRUMENTAL Y GENERALISTA.**

La formación instrumental y generalista se imparte mediante asignaturas que posibilitan una preparación amplia, general y necesaria para la enseñanza en las primeras etapas de la edad escolar. La tabla 20 presenta las materias comunes a ambas especialidades del Plan 1996 y, la tabla 21, las del Plan 2003.

Respecto a la Educación Física, las materias comunes e instrumentales, están aunadas por la didáctica y orientadas a posibilitar su enseñanza en Primaria, proporcionando al futuro Maestro la posibilidad de actualizar los conocimientos asimilados en las etapas anteriores<sup>21</sup>.

En Educación Infantil, la orientación está dirigida al conocimiento de contenidos, recursos metodológicos y materiales de las materias pertinentes<sup>22</sup>.

---

<sup>21</sup> Cf. Anexo 2.A. Contenidos del Plan de Estudio. BOE nº 85, 14019.

<sup>22</sup> IDEM. BOE nº 85, 14027.

Las tablas 28 y 29 recogen este apartado:

**Tabla 28**

<b>MATERIAS DE FORMACIÓN INSTRUMENTAL-GENERALISTA Plan 1996</b>			
<b>EDUCACIÓN INFANTIL</b>		<b>EDUCACIÓN FÍSICA</b>	
<b>Asignaturas</b>	<b>Créditos</b>	<b>Asignaturas</b>	<b>Créditos</b>
		Ed. artística y su didáctica (1º curso)	5
Matemáticas (1º curso)	6	Matemáticas y su didáctica (2º curso)	4
Fundamentos de la Lengua Esp. (1º curso)	6	Fundamentos de la Lengua Esp. (1º curso)	4
		Didáctica de la Lengua y la Literatura (2º curso)	6
Conocimiento del Medio N. S y C. (2º curso)	6	Conocimiento del Medio N. S. y C. (2º curso)	4
		Lengua Francesa/ Inglesa y su didáctica (3º curso)	4
Nuevas Tecnologías aplicadas a la Ed. (2º curso)	4	Nuevas tecnologías aplicadas a la Ed. (3º curso)	4
Conocimiento del Medio Natural I (3º curso)	4	Ciencias de la Naturaleza y su Didáctica (3º curso)	4

**Tabla 29**

<b>MATERIAS DE FORMACIÓN INSTRUMENTAL-GENERALISTA. Plan 2003</b>			
<b>EDUCACIÓN INFANTIL</b>		<b>EDUCACIÓN FÍSICA</b>	
<b>Asignaturas</b>	<b>Créditos</b>	<b>Asignaturas</b>	<b>Créditos</b>
		Ed. artística y su didáctica (1º curso)	4,5
Artes P. y V. y su Didáctica (3º curso)	6	Ed. Plástica y Visual (1º curso)	4,5
Matemáticas (1º curso)	6	Matemáticas y su didáctica (2º curso)	6
Fundamentos de la Lengua Española (1º curso)	6	Lengua. y Literatura y su didáctica (2º curso)	6
C. del Medio N. S. y C. (2º curso)	9	C. del Medio N. S. y C. (2º curso)	6
		Idioma Extranjero y su didáctica (2º curso)	4,5
Nuevas Tecnologías aplicadas a la Ed. (2º curso)	4,5	Nuevas tecnologías aplicadas a la Ed. (3º curso)	4,5
C. del Medio Natural (2º curso)	9	Ciencias de la Naturaleza y su Didáctica (3º curso)	6

### **5.1.2. FORMACIÓN PEDAGÓGICA Y DIDÁCTICA**

Las tablas 28 y 29 presentan las asignaturas del Plan de Estudios de 1996 y 2003, impartidas desde la teoría y la práctica y que preparan al Maestro de Educación Física y de Educación Infantil, en el conocimiento de la larga tradición de la historia de la pedagogía contemporánea, le ayudan a insertarse en un centro escolar y prepararse para colaborar en tareas de gestión; le aportan, además, conocimientos y estrategias para tratar educativamente a los alumnos con necesidades educativas especiales.

**Tabla 30**

<b>MATERIAS DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA Y DIDÁCTICA Plan 1996</b>			
<b>EDUCACIÓN INFANTIL</b>		<b>EDUCACIÓN FÍSICA</b>	
<b>Asignaturas</b>	<b>Créditos</b>	<b>Asignaturas</b>	<b>Créditos</b>
Didáctica General (1º curso)	8	Didáctica General (1º curso)	8
Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación (1º curso)	4	Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación (1º curso)	4
Bases Didácticas de la Ed. Especial (2º curso)	4	Bases Didácticas de la Ed. Especial (2º curso)	4
Organización del Centro Escolar (3º curso)	4	Organización del Centro Escolar (3º curso)	4

**Tabla 31**

<b>MATERIAS DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA Y DIDÁCTICA Plan 2003</b>			
<b>EDUCACIÓN INFANTIL</b>		<b>EDUCACIÓN FÍSICA</b>	
<b>Asignaturas</b>	<b>Créditos</b>	<b>Asignaturas</b>	<b>Créditos</b>
Didáctica General (1º curso)	9	Didáctica General (1º curso)	9
Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación (1º curso)	4,5	Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación (1º curso)	4,5
Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial (2º curso)	4,5	Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial (2º curso)	4,5
Organización del Centro Escolar (3º curso)	4,5	Organización del Centro Escolar (3º curso)	4,5

**5.1.3. FORMACIÓN PSICOLÓGICA Y SOCIOLÓGICA**

Los contenidos psicológicos y sociológicos orientan al alumno en el conocimiento de los aspectos psicológicos y sociológicos de la personalidad humana respecto a sus futuros alumnos, proporcionándoles habilidades para integrar y armonizar su propia vida psíquica.

Las tablas 32 y 33 presentan las asignaturas del Plan de Estudios de 1996 y 2003 relativas a los contenidos psicológicos y sociológicos:

**Tabla 32**

<b>MATERIAS DE FORMACIÓN PSICOLÓGICA Y SOCIOLÓGICA Plan 1996</b>			
<b>EDUCACIÓN INFANTIL</b>		<b>EDUCACIÓN FÍSICA</b>	
<b>Asignaturas</b>	<b>Créditos</b>	<b>Asignaturas</b>	<b>Créditos</b>
Psicología de la Educación (1º curso)	4	Psicología de la Educación (1º curso)	4
Psicología del Desarrollo en edad escolar	4	Psicología del Desarrollo en edad escolar	4
Bases Psicológicas de la Educación Especial. Bloque Psicológico (2º curso)	4	Bases Psicológicas de la Educación Especial (2º curso)	4
Sociología de la Educación y su Didáctica (1º curso)	4	Sociología de la Educación y su Didáctica (1º curso)	4

Tabla 33

<b>MATERIAS DE FORMACIÓN PSICOLÓGICA Y SOCIOLÓGICA Plan 2003</b>			
<b>EDUCACIÓN INFANTIL</b>		<b>EDUCACIÓN FÍSICA</b>	
<b>Asignaturas</b>	<b>Créditos</b>	<b>Asignaturas</b>	<b>Créditos</b>
Psicología de la Educación y del desarrollo en edad escolar (1º curso)	9	Psicología de la Educación y del desarrollo en edad escolar (1º curso)	9
Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial. Bloque Psicológico (2º curso)	4,5	Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial. Bloque Psicológico (2º curso)	4,5
Sociología de la Educación y su Didáctica (1º curso)	4,5	Sociología de la Educación y su Didáctica (1º curso)	4,5

#### 5.1.4. FORMACIÓN ESPECÍFICA

En este apartado señalamos las materias que dotan de contenidos y competencias profesionales a los futuros Maestros de Educación Infantil y de Educación Física.

Las tablas 34 y 35 presentan las asignaturas correspondientes a estas materias:

**Tabla 34**

<b>MATERIAS DE FORMACIÓN ESPECÍFICA</b>			
<b>Plan 1996</b>			
<b>EDUCACIÓN INFANTIL</b>		<b>EDUCACIÓN FÍSICA</b>	
<b>Asignaturas</b>	<b>Créditos</b>	<b>Asignaturas</b>	<b>Créditos</b>
Desarrollo de la Expresión Plástica y su Didáctica (1º curso)	6		
Desarrollo de la Expresión musical y su didáctica 2º curso)	6	Bases biológicas y fisiológicas del movimiento: (1º curso)	6
Desarrollo Psicomotor (1º curso)	6	Bases teóricas de la Educación Física (1º curso)	4
Desarrollo del Pensamiento matemático y su Didáctica (2º curso)	6	Educación física de base (1º curso)	8
Adquisición y desarrollo del Lenguaje I (2º curso)	8	Didáctica de la Educación Física I (3º curso)	8
Desarrollo de la Expresión Plástica y su Didáctica (2º curso)	6	Aprendizaje y desarrollo motor(2º curso)	6
Didáctica de las matemáticas en Educación Infantil	4	Expresión corporal (2º curso)	8
Adquisición y desarrollo del Lenguaje II (3º curso)	4	Iniciación Deportiva (2º curso)	6
Literatura infantil (3º curso)	4	Teoría y práctica del acondicionamiento físico (2º curso)	6

**Tabla 35**

<b>MATERIAS DE FORMACIÓN ESPECÍFICA Plan 2003</b>			
<b>EDUCACIÓN INFANTIL</b>		<b>EDUCACIÓN FÍSICA</b>	
<b>Asignaturas</b>	<b>Créditos</b>	<b>Asignaturas</b>	<b>Créditos</b>
Desarrollo de la Expresión musical y su didáctica (1º curso)	9	Bases biológicas y fisiológicas del movimiento: óptica de la biología y fisiología (1º curso)	6
Desarrollo Psicomotor (1º curso)	9	Bases teóricas de la Ed. Física (1º curso)	4,5
Desarrollo del Pensamiento matemático y su Didáctica (2º curso)	9	Ed. física de base. (1º curso)	9
Adquisición y desarrollo del Lenguaje I (2º curso)	6	Didáctica de la Ed. Física I (2º curso)	4,5
Desarrollo de la Expresión Plástica y su Didáctica (2º curso)	6	Aprendizaje y desarrollo motor(2º curso)	6
Didáctica de las matemáticas en Ed. Infantil	6	Expresión corporal (2º curso)	9
Adquisición y desarrollo del L. II (3º curso)	6	Iniciación Deportiva (2º curso)	6
Literatura infantil (3º curso)	4,5	Teoría y práctica del acondicionamiento físico (3º curso)	6
		Didáctica de la Educación Física II (3º curso)	4,5

### **5.1.5. EL PRACTICUM**

El Practicum se configura como conjunto integrado de prácticas de iniciación docente en el aula y donde todos los conocimientos y competencias concurren desde las diferentes materias y áreas: troncales, específicas y opcionales.

### **5.1.6. FORMACIÓN COMPLEMENTARIA**

A través de las materias opcionales y con una amplia oferta de contenidos, el alumno tiene la posibilidad de formarse en conocimientos, estrategias y habilidades que favorecen una formación complementaria e integral.

En relación a la oferta de estas materias opcionales, tanto en una adaptación como en la otra, nuestra opinión es que se tendría que haber cuidado mucho más la selección de las mismas, atendiendo preferentemente a la formación integral de los alumnos y a su perfil educador en el ejercicio de su profesión de maestro, ya que, entre las asignaturas propuestas hay algunas que no responden al perfil del Maestro de Infantil o de Educación Física.

## **5.2. VALORACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIO**

El análisis del Plan de Estudios, en sus adaptaciones del 1996 y del 2003 y el *scursus* realizado sobre los Reales Decretos desde el 1987 hasta el 1998, nos permiten hacer algunas reflexiones.

### **5.2.1. UN PLAN EN CONSTANTE REVISIÓN**

El Plan de estudios de 1992 ha sido un plan en constante revisión, ha ido evolucionando y actualizándose en el correr de los años, hasta desembocar en la adaptación del 2003, que es el fruto de una decidida y persistente reflexión educativa orientada a lograr objetivos y contenidos más acordes con los cambios culturales y sociales de España y de Europa. Diseñado en la óptica del Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, ha conseguido flexibilidad y coherencia formativa. En este sentido, el citado Real Decreto, ha favorecido algunas mejoras, como son:

- El intento de superar la rigidez de las actuales carreras a través de la ordenación cíclica de las materias, que ha permitido una mayor flexibilidad de formulas y soluciones académicas para los alumnos en relación a la rentabilidad de la oferta universitaria, al aprovechamiento y a un amplio abanico de opciones. Con estas mejoras se racionaliza la duración de las carreras, se aligera la carga lectiva y se potencia el Practicum.
- La intención de conciliar el principio de libertad académica con la coherencia formativa que exigen estos títulos contemplada en la Constitución (Cf. Constitución Española, art. 149.1, 30). A este respecto distinguimos los tres bloques de materias conducentes a los títulos oficiales, que han guiado el diseño del Plan y de las adaptaciones:
  - Materias troncales: contenidos homogéneos mínimos establecidos por las directrices generales propias.
  - Materias no troncales: contenidos formativos determinados con discreción por las universidades en sus planes de estudio, como materias obligatorias u opcionales.
  - Créditos de libre elección por el alumno.

### **5.2.2. UN PLAN DE ESTUDIOS CON UNA MEJOR DISTRIBUCIÓN DE CRÉDITOS**

El Plan de Estudios, tras las sucesivas adaptaciones, se configura con una mejor distribución de créditos, aspecto que redundará en un mayor equilibrio entre las materias troncales, obligatorias y opcionales.

No faltan voces<sup>23</sup> en el sector de la Educación Física que reclaman un mayor equilibrio entre la formación teórica y práctica, poniendo de manifiesto lagunas respecto a la presentación de actividades motoras, organización de actividades que correspondan con los objetivos que ha de conseguir el alumno en los centros de Educación Primaria.

Compartimos estas valoraciones y las ampliamos a la Titulación de Infantil, e insistimos en la necesidad de ofrecer a los futuros Maestros recursos suficientes para que, a través de la reflexión crítica, lleguen a comprender e interpretar la realidad de los alumnos con una preparación profesional más esmerada, integrando teoría y estrategias prácticas. Asimismo, es necesario que la formación del Maestro, tanto de Educación Física como de Educación Infantil, esté abierta a una formación mucho más integral y generalista. Para ello, es imprescindible dar relevancia a los fundamentos educativos, mediante materias generalistas e instrumentales.

Finalmente, queremos expresar, que si bien es verdad que la distribución de los créditos respecto a cada una de las materias obtiene una mejora, no lo es en la distribución de las materias en la especialidad de Educación Física. Hacemos hincapié en las observaciones expresadas, en páginas anteriores, al exponer la distribución de los créditos en ambos planes de estudio. Creemos que la distribución de los créditos de las materias troncales en la especialidad de Educación Física, puede influir negativamente en el rendimiento académico de los alumnos, sobre todo, en los primeros y terceros cursos, donde las diferencias son mayores. El

---

<sup>23</sup> En algunas investigaciones consultadas, como por ejemplo Romero, Cepero y Cabello, en [http://webpages.ull.es/users/cseduc/congresos/XXI\\_congreso\\_EF/actas/Comunicaciones/FormacionDelProfesorado/FP19ROMEROCEREZOcipriano.pdf](http://webpages.ull.es/users/cseduc/congresos/XXI_congreso_EF/actas/Comunicaciones/FormacionDelProfesorado/FP19ROMEROCEREZOcipriano.pdf).

análisis estadístico aportará índices, sin duda, relevantes que reflejarán dicha influencia.

## **6. UNA AGENDA PARA EL TRABAJO DE CAMPO**

Tras la presentación y confrontación de las materias correspondientes a las adaptaciones del Plan de Estudios de 1996 y del 2003, concluimos este capítulo con la mirada puesta en la hipótesis de trabajo y, por lo tanto, resaltando los elementos relevantes, para continuar la investigación experimental de la segunda parte:

- Los alumnos que forman la población del estudio estadístico sobre el rendimiento académico, han cursado la carrera en las dos adaptaciones del Plan de Estudios de la UCM, la de 1992 y 2003. Tenemos, dos diseños algo diferentes en la distribución de las materias a lo largo de los tres cursos y en los créditos asignados a las materias. Esta cuestión será profundizada en el estudio estadístico, al analizar las diferencias de rendimiento entre los alumnos de ambas especialidades.
- La preparación formativa de nuestros alumnos está apoyada en un amplio bagaje de contenidos distribuidos en materias:
  - Comunes e instrumentales, que ofrecen una formación generalista.
  - Pedagógicas y Psicológicas, orientadas preferentemente a la enseñanza en los niveles de la Escuela Infantil y en Primaria, y con contenidos básicos que ayudan en el desarrollo de la personalidad.

- Específicas, a través de las cuales se ofrece a estudiantes de ambas carreras una especialización en sus respectivas Titulaciones, desde una dimensión biológica, psicológica y sociológica.
  - Complementarias, llamadas opcionales, de entre una amplia oferta de asignaturas.
- Los alumnos del CES Don Bosco han realizado el practicum, eje unificador de todo el proceso formativo, en el 2º y 3º año de carrera, con un mes y dos meses respectivamente; habiendo tenido, también, en el primer curso, un plus de dos semanas de observación práctica en los centros de infantil y primaria.

Estudios realizados sobre la temática del maestro de educación física, en relación a su perfil y formación inicial, contraponen la formación tradicional basada en el trinomio teoría, práctica y acción, con la formación orientada a un modelo que conjugue acción y teoría, privilegiando actitudes para el análisis y la reflexión crítica. Los partidarios de este modelo afirman que se ha de partir de experiencias que permiten al docente adaptar el currículo a las situaciones educativas.

En dichos estudios se alega que existen lagunas en la formación inicial de los alumnos de Educación Física (Romero et al, 2001) referidas a actividades motoras, organización y control de las clases, manera de programar y diseñar la práctica, es decir, en la organización de actividades que corresponden a los objetivos programados (Marcelo, 1989).

Compartimos estas sugerencias que potencian el perfil del futuro maestro y añadimos además, que estas propuestas sólo llegarán a ser realidad, en la medida en que se consiga la integración de la teoría y la práctica como una forma de construcción del

conocimiento. De este modo, se logrará una mayor profesionalidad para resolver los problemas de la práctica y tomar decisiones sobre la concreción de los propios procesos de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial del profesorado y en el ejercicio efectivo de la profesión.

Esta aportación que busca conjugar ampliamente teoría y práctica, implica el planteamiento interdisciplinar de la enseñanza y demanda un mayor trabajo interdisciplinar en las universidades. Al mismo tiempo, favorece una mayor calidad y capacitación profesional de los futuros maestros, dimensión contemplada en la propuesta del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ya en camino con la Reforma de la LOU y que esperamos se concrete eficazmente en los planes de estudio universitarios.

En este segundo capítulo, se ha presentado el estudio y la valoración del Plan de Estudios que han cursado nuestros alumnos, con el análisis de las dos adaptaciones realizada por la Universidad Complutense de Madrid.

En la segunda parte de la Tesis, en el capítulo quinto, se continúa la valoración del Plan de Estudios, con la presentación del estudio estadístico del rendimiento académico de los alumnos

El estudio de los restantes aspectos valorativos del Plan de Estudio: alumnos y profesorado, se presentan también en la segunda parte, en el sexto capítulo.

## CAPÍTULO III: **LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN**

### INTRODUCCIÓN

Investigar en educación, *“es, entre otras cosas, analizar con rigurosidad y objetividad una situación educativa entendida en sentido amplio”* (Martínez González, 2007:17). Los términos con los cuales la autora define la acción de investigar no dejan de producir vértigo a la hora de emprender un trabajo de investigación.

Primero, porque es una tarea ardua y compleja. Si toda línea de investigación, en las ciencias exactas, está preñada de variables que complican la objetividad de los trabajos, cuanto más lo están en las ciencias humanas y, entre ellas, en la Educación.

Segundo, por la multiplicidad de temas, métodos y técnicas empleadas, situación que lleva al investigador a tener que realizar previamente un buen trabajo de conocimiento del ámbito en cuestión, de las investigaciones realizadas y de las técnicas que se han de aplicar.

Consultando diversa documentación al respecto, nos llama la atención las críticas que reciben los investigadores en el campo de la educación. Entre otros, citamos a De la Herrán (2005), que dirige su invectiva al contexto epistemológico de las ciencias de la educación, etiquetándolo de tibio, despistado e indiferente. A través de un fino análisis, el autor desmenuza los errores y las incoherencias epistemológicas que, según él, circulan en el ámbito educativo. Sin entrar en la crítica de la *hiperactividad*

*epistemológica*, ni en la valoración de la misma crítica, nos centramos en la exposición de los motivos que pueden estar ocasionando tal situación, porque nos ayudan a captar elementos significativos de la situación reinante. Algunos son (Cf. De la Herrán, 2005: 432-453):

- Complejo de inferioridad epistémico, camuflado de halo científico que en el fondo viene a convertirse en "cripticismo" (según el autor: acuñación de vocablos técnicos, o sui generis, pedantes, superfluos) que dificulta la convergencia.
- La falta de "grandes investigaciones transdisciplinares planteadas desde el campo de la educación", cuyos "investigadores, salvo excepciones, continúan encerrados en ella, rodeados de sus pequeños 'paradigmas' monocolor y autosuficientes".
- Investigadores que, con sentido práctico mal entendido, orientan el diseño de investigación a la resolución de problemas fuera del entorno de trabajo que es la escuela.
- Una actitud heredada del pasado que arrincona las disciplinas de la educación, favorece el que los paradigmas educativos traduzcan con dispersión la novedad generalizada, sin asumir el protagonismo que les corresponde.
- La gestión epistemológica inadecuada en relación a los paradigmas educativos, reducidos a meros administradores de información epistemológica periférica. Explicado por el autor como comportamiento egótico y con efecto de endogamia epistemológica.
- La fragmentación del conocimiento que dificulta una participación más fecunda en la nueva comprensión epistémica.

No es nuestro objetivo profundizar los motivos con los cuales el autor ilustra la situación de hiperactividad epistemológica que padece la Educación, que, por otra parte, no es una situación generalizada. Nuestro objetivo es, sencillamente, reflexionar sobre la situación de la educación en el vasto movimiento investigador para obtener la suficiente información que nos permita ponernos a trabajar con responsabilidad y prudencia.

Nos sentimos perfectamente reflejados en las siguientes líneas de Cerda Gutiérrez (1994: 7): *“Uno de los problemas más agudos y complejos que debe afrontar en la actualidad una persona, cuando por primera vez se enfrenta a una experiencia investigadora, es, sin lugar a dudas, la gran cantidad de métodos, técnicas e instrumentos que surgen como opciones y alternativas, los cuales a su vez forman parte de un número ilimitado de paradigmas, posturas epistemológicas y escuelas filosóficas, cuyo volumen y diversidad terminan por confundir y desconcertar a cualquier lego en la materia”*.

Aunque no es nuestro primer trabajo de investigación, hemos de considerar que la situación social y educativa ha cambiado y la *selva paradigmática* ha ganado terreno. Sin pretender entrar en la multiplicidad de situaciones y experiencias investigadoras y, aunque el objetivo principal de este capítulo está orientado a presentar los elementos imprescindibles para realizar un trabajo de investigación en educación, ampliamos el tema con la exposición de los distintos paradigmas educativos.

García Fraile (2006) presenta de modo conciso, fácil y ágil una primera información para quien comienza a dar los primeros pasos en el diseño de una investigación (García Fraile, 2006: 303-330).

El autor expone los métodos cuantitativos y cualitativos con un estilo claro y conciso, ofreciendo una válida ayuda a los investigadores principiantes. En su exposición sigue muy de cerca el manual de León y Montero (2002), de hecho, la exposición del punto 3.2., tiene la misma impronta ya que ha sido escrita con idéntica intencionalidad: ofrecer un material para los alumnos de primer y segundo ciclo de universidad.

Pero antes de delinear los puntos concretos que nos sirven de matriz para diseñar el trabajo experimental, tomamos en consideración algunos puntos preliminares sobre paradigmas y métodos en Educación, que nos faciliten posteriormente la tarea de situar la presente investigación.

## **1. LOS GRANDES PARADIGMAS EDUCATIVOS**

El objetivo de este primer capítulo es el de definir lo que se entiende por paradigma y con qué paradigmas contamos en el ámbito educativo.

Aproximarnos al tema del paradigma es encontrarnos con Kuhn Knight (1922-1996), quien, entregado, en los primeros años, al estudio de la filosofía de la ciencia, más exactamente, a la historia de la ciencia, llega a postular un enfoque histórico en contraposición al enfoque formalista o racional. Fruto de este estudio nace su primera obra, *The Structure of Scientific Revolutions*<sup>24</sup>, que supone un cambio en la filosofía de la ciencia. Según el modelo historicista, la ciencia evoluciona mediante unas determinadas fases:

---

<sup>24</sup> *La estructura de las revoluciones científicas* (1975). Madrid: FCE. España (e.o.: 1962).

- La instauración de un paradigma
- 'Ciencia normal'
- Crisis
- Revolución científica
- Instauración de un nuevo paradigma

Conviene explicitar estas fases para poder avanzar con más precisión en la definición de paradigma. La primera fase del modelo histórico que propone Kuhn, **la instauración de un paradigma**, se refiere a un momento concreto de la historia en que un conjunto de creencias compartidas e interrelacionadas respecto al mundo social, proporcionan un marco filosófico para un estudio organizado de la realidad. Toda época histórica tiene sus paradigmas y marcos filosóficos dentro de los cuales se intenta explicar y comprender una realidad.

**Ciencia normal**, en palabras de Kuhn, *“significa investigación basada en una o más realizaciones científicas pasadas, realizaciones que alguna comunidad científica particular reconoce, durante cierto tiempo, como fundamento para su práctica posterior. La ciencia normal tiene como finalidad el refinar, ampliar y articular el paradigma existente”* (Kuhn, 1975:192). Atendiendo a esta definición, entendemos que 'ciencia normal' es el presente de la investigación basada en el paradigma existente, el desarrollo de la ciencia, que termina cuando entra en crisis el paradigma que la orienta, es decir, el marco filosófico que conduce la investigación.

La realidad es cambiante y evoluciona continuamente: es el momento de la **crisis** y ocurre cuando el paradigma no responde a los problemas e interrogantes de la realidad y es cuestionado por la comunidad intelectual. Es el momento del nacimiento de

nuevos marcos teóricos, de nuevos paradigmas con el intento de resolver las nuevas cuestiones que la realidad presenta.

La crisis trae de la mano **la revolución científica**. Cuando un paradigma nuevo sustituye totalmente o parcialmente al anterior, de nuevo se establece uno nuevo como marco de explicación de la realidad; de este modo, comienza de nuevo la rueda de la ciencia.

Estas breves pinceladas sobre la teoría de Kuhn nos han conducido a la definición de paradigma: *“Realizaciones científicas, universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica”* (Kuhn, 1978:13).

De la Herrán (2005: 356) reporta la visión de Patton (1978: 203), quien amplía el concepto kuhniano y asocia el término paradigma a *“visión del mundo, una perspectiva general, un modo de desmenuzar la complejidad del mundo real”*, definición que complementa la anterior y la acerca al ciudadano.

De la Herrán, tras un denso análisis y una abundante crítica de las distintas acepciones de paradigmas, clasificación dialéctica, génesis o cambio de paradigma, analiza los grandes paradigmas o modelos fundamentales y su valoración.

Brevemente, damos unos pinceladas sobre cada uno de ellos (De la Herrán, 2005: 454):

- El paradigma cuantitativo o modelo positivista de las ciencias naturales.
- El paradigma cualitativo, enfoque de las ciencias humanas, históricas y sociales.
- El paradigma mixto o integrador.

### 1.1. PARADIGMA CUANTITATIVO

El paradigma cuantitativo se desarrolla a la sombra del positivismo tradicional, sustituido posteriormente por el neopositivismo. Concibe la vida desde un enfoque mecanicista: el hombre es producto del medio y sus reacciones se controlan mediante sistemas objetivos racionalistas. Consecuentemente, se llega a la negación de una entidad suprema trascendente, es decir, la vida es un breve trayecto que conduce a la aniquilación. Su objeto de estudio se reduce a lo externo de la persona, a lo que es observable, controlable y medible, por eso, su característica está en las propiedades cuantitativas: la medida, el grado o la cantidad.

Esta concepción de la vida está sustentada en el determinismo y la objetividad; como método se identifica con el modelo hipotético deductivo de las ciencias naturales, extensible a todos los ámbitos del saber y su método predominante es el explicativo. Tiene a Comte, Durkheim, Spencer, Neurath y a Carnal, entre otros, como exponentes del positivismo clásico, y a Popper y Bunge, como exponentes importantes del neopositivismo.

El paradigma cuantitativo ha ejercido su influencia en el ámbito de la educación (Cf. De la Herrán, 2005: 396-404). Digamos para empezar, que la tesis positivista y cuantitativa ha influido en la pedagogía, de modo especial, desde mediados del siglo XX hasta los años '80, a raíz de la aparición de las críticas, tanto por parte de la filosofía como de las metodologías. En estos años, el acento se pone, principalmente, en conseguir que las ciencias pedagógicas adquieran el mismo estatus científico que las ciencias naturales.

De este modo, se configura la pedagogía a partir de una serie de características, de las cuales, señalamos las más importantes:

- La objetividad en todo el proceso de investigación, es decir, en el diseño, planificación, recogida de datos, análisis e interpretación. Los procedimientos fiables se han de apoyar en la evidencia empírica, que desbanca toda autoridad o razonamiento especulativo. Se privilegia la medición, la traducción cuantitativa de los datos para generalizarlos mediante modelos estadístico y en términos de probabilidad.
- La programación y el control de las actividades, de tal modo, que conceptos como actividad, control del aprendizaje, planificación de la tarea escolar entran en la Educación por la puerta grande. Consecuencia de esto, es el olvido voluntario o involuntario de otros términos asociados a la racionalidad y la especulación.
- La eficiencia, la productividad, el orden y el equilibrio, como principios, conceptos y términos que encuentran toda su significación en la tarea educativa y en la investigación. Ésta se concibe como estudio de sistemas de variables controlables de modo riguroso. Las variables se miden con técnicas como los test objetivos, las calificaciones múltiples, la observación sistemática, la entrevista, los cuestionarios, etc.

Las relaciones entre las variables se estiman con procedimientos estadísticos, como por ejemplo, el coeficiente de correlación, a partir de las diferencias entre las puntuaciones medias de los grupos de control y de experimentación.

No pretendemos hacer una valoración de la aportación del paradigma cuantitativo a las ciencias pedagógicas, cuestión que excede los límites de presente trabajo, pero sí expresar que dicha aportación ha sido útil y beneficiosa, considerada en su justa medida y sin caer en ciertos extremos donde la pedagogía ha sido tratada sin tener en cuenta los elementos subjetivos propios de su campo.

Pero, volviendo a la positividad de la aportación del paradigma cuantitativo, el encuentro de la pedagogía con el método cuantitativo ha sido una gran oportunidad, salvándola de engañosas subjetividades. A este respecto, nos viene a la mente la imagen del *aire fresco*, porque con el paradigma cuantitativo entra en las ciencias de la educación el oxígeno de la objetividad, la practicidad y la operatividad.

Lo fundamental es saber situar cada elemento en su sitio y no confundir los términos, al contrario, distinguirlos para unificar e integrar. No compartimos el determinismo que fundamenta el paradigma cuantitativo, ni tampoco los reduccionismos aplicados a la realidad, tan compleja e inabarcable, ni los extremismos transformados en dogmas empíricos, pero estamos de acuerdo en utilizar aquellos procedimientos, técnicas y métodos que ayuden a un acercamiento a la realidad de modo objetivo y transparente, desde el punto de vista científico, para obtener datos más fiables.

## **1.2. EL PARADIGMA CUALITATIVO**

El paradigma cualitativo se desarrolla en las ciencias histórico-sociales y humanistas, en las ciencias del espíritu, como las llamaba W. Dilthey. Tiene un enfoque de oposición, cuya fuente básica ha sido la crítica al modelo cuantitativo, según la premisa de que la realidad humana no es reducible a lo observable, al

contrario, es antideterminista, dinámica, totalizante, holística y compleja.

Desde estas categorías, es desde donde han de ser comprendidas las ciencias humanas, ya que lo esencial es la interrelación entre sus elementos y entre sus sistemas, así como la preocupación por entender el sentido y significado atribuido al comportamiento humano, de tal modo, que lo más importante, no son los resultados obtenidos, sino el estudio de los procesos humanos, que no se pueden reducir a propiedades cuantitativas. Su objeto de estudio es el medio histórico-social en que la persona está inserta. Su eje central lo constituyen las propiedades cualitativas que no se prestan a ser objetivadas ni controladas ni cuantificadas.

Sus primeros exponentes fueron W. Diltheil (1883), Rickert (1863-1936), Max Weber (1864-1920), Claude Levi-Strauss (1963), en el campo de la antropología social y la etnografía. La Escuela de Francfort, en la persona de Adorno (1903-1969) y Herbert Marcuse (1898-1979), consolida más tarde la teoría del paradigma.

La aportación del paradigma cualitativo al ámbito de la educación, comienza a mediados del siglo XX. Veámoslo con detenimiento.

Las tesis del modelo cualitativo se comienzan a aplicar en la educación hacia los años '60. En esta época conviven ambos paradigmas, el cuantitativo y el cualitativo. Éste pierde algo de influencia por la emergencia del cuantitativo, pero vuelve con fuerza después de los '80, cuando el anterior modelo empieza a ser cuestionado en Estados Unidos, Inglaterra y resto de los países europeos. En los años '90 se impone en América Latina, aunque sus inicios fueron mucho antes. Emerge como crítica al paradigma cuantitativo y se configura como paradigma

interpretativo, sociocrítico y de perspectiva postmoderna (De la Herrán, 2005: 405-432). Nos detenemos en la exposición de cada uno de ellos:

### **1.2.1. PARADIGMA INTERPRETATIVO**

Son muchos los autores que podemos incluir en esta modalidad, los cuales están conectados por conceptos claves, entre ellos, el de cultura, entendida como conjunto de patrones de comportamiento y actitudes, conocimiento, valores, habilidades y creencias compartidas por los miembros de una sociedad, extendiendo este concepto también a la escuela y al aula.

El paradigma interpretativo se fundamenta en los siguientes principios:

- La relatividad de las metodologías en Educación.
- La importancia de los significados compartidos como premisa en el desarrollo de la Educación.
- Las variables no siempre son medibles, ni susceptibles de experimentación. La Educación se hace a sí misma mediante la comunicación didáctica, que es científicamente inabarcable.
- El investigador tiene una actitud de profundo respeto hacia la realidad y su interés está motivado por comprender e interpretar procesos, significados y acciones, pero no experimenta o altera para constatar.
- Las técnicas no han de ser invasivas; se utilizan la observación sistemática o asistemática, espontánea o mediante instrumentos de registro, entrevista formal o informal, diario, narraciones, cuaderno de campo, testimonios y la triangulación.

### 1.2.2. PARADIGMA SOCIOCRTICO

El origen del paradigma sociocrítico se remonta a Alemania, después de la Segunda Guerra Mundial y propagado por la Escuela de Francfort. De Alemania pasó a Inglaterra, Austria, Estados Unidos, América Latina y España.

Sus principios teóricos se fundan en la transformación de la estructura de las relaciones sociales. Tratan de mostrar cómo la escolaridad puede ser educativa en el sentido pleno, fomentando la capacidad de resolver los problemas de los discentes de forma evolutiva.

Algunas de sus notas comunes son las siguientes:

- Es posible construir ciencia social, fuera de las tesis empíricas e interpretativas, si se reconoce que todo lo socialmente construido, como es la educación, está comprometido con opciones de valor.
- Su objeto de análisis es hacer una lectura política de las relaciones entre escuela, educación, enseñanza y sociedad, y el modo como los condicionamientos económicos y políticos influyen en las concepciones de conocimientos, curriculum y enseñanza.
- Su razón de ser estriba en la transformación social: una mayor justicia, igualdad de oportunidades entre razas, clases, sexos.
- Se critica el positivismo por reduccionista y el interpretativo por conservador.
- Se cuestiona la neutralidad investigadora y educativa, ya que cualquier decisión tiene una motivación ideológica.
- La investigación educativa ha de ir más allá del estricto conocimiento científico, desde la explicación (psicológica y

sociológica) a la construcción de la actuación docente generada en la racionalidad crítico-reflexiva. Los temas de investigación se centran en estereotipos, desigualdades, creencias, prejuicios, condicionamientos sociales, injusticias, discriminación, etc.

### 1.2.3. PERSPECTIVA POSTMODERNA

La perspectiva postmoderna emerge hacia finales de los '80 y se va configurando en debates que ponen en cuestión las tesis anteriores, como por ejemplo, en qué medida los análisis críticos han contribuido a transformar los problemas educativos concretos.

Cobra importancia lo local, la validez de la reconstrucción y la centralidad del discurso, la defensa del medio ambiente, la promoción de la paz, la lucha feminista, la multiculturalidad.

No entramos en el análisis ideológico de sus raíces, pero sí anotamos, que más que ser una fiel seguidora de la modernidad, surgida en Europa en el siglo XVIII, se opone a ella, aunque hay autores que la denominan *"radicalización de la modernidad o modernidad tardía"* (Giddens, citado por De la Herrán, 2005: 419).

La perspectiva postmoderna incide en:

- Los criterios de normalidad, de convencionalismo y de ética.
- Las culturas de las escuelas y los flujos de intercambio cultural.
- Los diseños, interpretaciones y desarrollos de los currículum.
- La formación profesional e intelectual de los profesores.

Finalmente, consideramos las siete dimensiones postmodernas que influyen en la Educación:

- Las economías flexibles
- La paradoja de la globalización
- El final de las certezas
- El mosaico móvil
- El yo ilimitado
- La simulación segura: las imágenes y la tecnología afectan a los alumnos de muy variadas maneras
- La comprensión del tiempo y del espacio.

Después de la presentación de las tres modalidades del paradigma cualitativo, pretendemos dar una apretada valoración global de las mismas.

En una línea integradora, rescatamos de los tres paradigmas, la dimensión inasequible de la realidad, su querer ir más allá de lo puramente observable y empírico y su crítica a las tesis que reducen la realidad a dato registrable y experimentable.

Las tres modalidades aportan profundidad y complejidad a la realidad educativa y beneficios a la pedagogía y a la educación.

Entre estos beneficios, destacamos:

- El rol del docente y del investigador, visto como profesional práctico-reflexivo, constructor de su propia teoría y no como mero ejecutor.
- La posibilidad de desarrollar culturas escolares ricas, aunque difíciles de realizar.
- Rescatar los problemas y situaciones de la sociedad actual y su repercusión en la escuela y en la educación.
- La apertura a la complejidad humana y las múltiples conexiones entre las situaciones sociales e interpersonales.

Los rápidos acentos valorativos, señalados al exponer los dos paradigmas clásicos, reflejan nuestra opinión sobre ellos, opinión que incluye una actitud moderadamente integradora de los elementos de ambos. Nuestra perspectiva va en la línea del paradigma que a continuación presentamos, ratificada por notables autores en la Educación.

### **1.3. EL PARADIGMA MIXTO O INTEGRADOR**

Como su nombre indica, el paradigma mixto es un enfoque integrador de los dos anteriores (De la Herrán, 2005: 461-471). Sin duda, es un paso adelante porque toma lo mejor de ambos paradigmas en un intento de complementariedad cercano al principio de complejidad, que expondremos más adelante. Varios autores concuerdan en concebir la oposición de los dos paradigmas como un beneficio para la ciencia.

La integración se considera una estrategia que rompe los dos extremos: cuantitativo y cualitativo. Así Cerda Gutierrez (1994) (citado por De la Herrán, 2005:461), comenta que *“durante estas últimas décadas han surgido numerosos estudios y trabajos que ponen de manifiesto lo absurdo y lo ficticio de la antinomia cantidad-cualidad. Los valiosos aportes realizados por Cook, Reichardt, Cronbach, Oberschal, Mayntz, Holmer, Hubner, Gadamer, Popper, Weiszacker y tantos otros, ponen en entredicho una disputa que es más aparente que real, ya que en el proceso y la práctica investigadora a que la fundamentación teórica hace referencia, existe una estrecha unidad y relación entre estos paradigmas, y de hecho los investigadores utilizan indiferentemente métodos y técnicas que se asocian con uno o con otro”*.

Compartimos estas posiciones ya que lo contrario sería acentuar unas distancias que no tienen razón de ser, porque lo importante es saber acercarnos a la realidad con respeto, ser conscientes de modo cómo lo hacemos, valorar las posiciones de partida y los límites que cada paradigma encierra en sí mismo, contar con las ventajas de cada uno de ellos y utilizarlos, de tal modo, que no se confunda la realidad con los métodos y las técnicas que se utilizan para estudiar los procesos educativos.

De todos modos, estamos de acuerdo con Cook y Reichardt (1986) cuando señalan que es conveniente diferenciar dos niveles en el discurso científico: el paradigmático y el metódico-técnico. Desde esta posición, es posible elegir un método o técnica sin tener que compartir el paradigma que la sostiene. A este respecto, son interesantes los principios que presenta Cerda Gutiérrez (1994: 20) y que corroboran la estrategia de la integración. Los presentamos a continuación:

- El principio de consistencia y congruencia o de unidad en la variedad predica que lo importante es la búsqueda de la unidad en la variedad de ideas, métodos y técnicas. Por lo tanto, en la ciencia se rechazará todo lo que pueda engendrar contradicción, inconsistencia, inestabilidad y desestructuración. Y del mismo modo, se optará por todo lo que permita la unidad, también de los opuestos.
- Principio de la unidad de contrarios: unidad dialéctica. Mucho más allá de las alianzas con la filosofía hegeliana y posteriormente marxista, el principio de la unidad de los contrarios es fundamental para la ciencia. Ésta avanza en muchas situaciones a base del choque dialéctico de los opuestos, puerta de nuevas situaciones, problemas y perspectivas.

- Principio de triangulación. Entendido como cruce de datos con intencionalidad comparativa y validadora en investigaciones asimiladas al paradigma cualitativo. La triangulación avanza por el camino de la confirmación o el contraste, ayuda a ampliar y diversificar el ámbito de estudio y contribuye a corregir los errores que aparecen cuando un objeto es estudiado por un solo observador. Los procedimientos más utilizados son las fuentes múltiples, la variedad de métodos, la diversidad de los investigadores, los momentos, lugares, espacios, situaciones diferentes

#### **1.4. PARADIGMA COMPLEJO-EVOLUCIONISTA**

Terminamos la exposición de este punto con la presentación del paradigma complejo-evolucionista, así definido por De la Herrán (2005: 481-ss). El autor, aún tomando como punto de partida el enfoque del paradigma de la complejidad de Morin (2000)<sup>25</sup>, 'va más allá'.

El paradigma de Morin nace fuera del campo de la educación y tampoco integra algo que es propio al ser humano como es la evolución, entendida como perfeccionamiento de la conciencia, individual y colectiva. A este respecto, De la Herrán incluye, en el paradigma de Morin, temas y percepciones nuevas sin renunciar a nada de lo anterior, es decir, incorpora la integración de los enfoques clásicos y propone el paradigma complejo-evolucionista como un enfoque nuevo para el debate, muy aprovechable para la educación y los educadores comprometidos con la formación<sup>26</sup>.

---

<sup>25</sup> Director de la Asociación para el Pensamiento Complejo y uno de los precursores del llamado pensamiento complejo, tradicionalmente referido a la Física, Biología, Sociología, Filosofía, Política y Economía.

<sup>26</sup> De conversaciones tenidas con De la Herrán.

De la Herrán reflexiona sobre la relativa ausencia del paradigma de la complejidad en los parámetros educativos anteriormente expuestos e incorpora ideas de Morin (2000), aplicando a la Educación los siete saberes necesarios para la educación del futuro en todos los niveles y en cualquier parte del mundo:

- Una educación que cure la ceguera del conocimiento, que es susceptible de error y de ilusión. De aquí, se deriva la necesidad de enseñar un conocimiento capaz de criticar el propio conocimiento.
- Una educación que garantice el conocimiento pertinente, que ayude a discernir cuáles son las informaciones clave, desvelando lo global, el contexto, lo multidimensional, la interacción compleja.
- Enseñar la condición humana, basada en el reconocimiento de la humanidad común y de la diversidad cultural inherente a todo ser humano.
- Enseñar la identidad terrenal, la perspectiva planetaria, la movilidad.
- Enfrentar las incertidumbres, ya que todas las sociedades confían en la perpetuación de sus modelos.
- Enseñar la comprensión interpersonal y la intergrupala, y a escala planetaria. Los grandes enemigos de la comprensión son el egoísmo, el etnocentrismo y el sociocentrismo.
- La ética del género humano, enseñar la democracia, que implica consensos y aceptación de reglas, también precisa de diversidades y antagonismos.

Interesantes, también, las tesis de la complejidad que De la Herrán incorpora a la Educación para ser aplicadas a la Didáctica:

- Las unidades dialécticas o síntesis constituyen el sillar estructural de la complejidad. La síntesis puede considerarse como un eslabón perdido entre el conocimiento y la conciencia. Todas las expresiones dialécticas son relativas y tienen lugar a cualquier nivel de referencia o concreción.
- En relación a la conciencia, existe una complejidad efectiva o expresa y otra potencial.
- A medida que el conocimiento crece sobre sí mismo, adquiere mayor complejidad. Entre complejidad y tiempo existe una relación de respectividad, cuya resultante relativa puede denominarse madurez personal o evolución interior.
- La edad favorece la conciencia: el envejecimiento debería suponer estados de conciencia superiores.

Finalmente, De la Herrán afirma que, aunque el enfoque de la complejidad es necesario en la educación, resulta también insuficiente. Por ello el nuevo paradigma que él postula, va más allá e incorpora la dimensión evolucionista, sobre todo en el terreno de la formación del profesorado. El cambio, afirma, viene propiciado a través de la formación. La perspectiva de la complejidad le confiere al paradigma la dimensión instrumental, mientras que al evolucionista le concede la posibilidad de contar con un norte axiológico. Si Morin afirma que *“el pensamiento complejo es ante todo un pensamiento que relaciona”*, para De la Herrán, esta afirmación carece de sentido, porque la relación es lo que define al conocimiento, no hay un solo acto de pensamiento que no se base en la relación. Consecuente con esto, De la Herrán apunta al pensamiento y a sus relaciones que se traducen en conciencia, madurez personal y mejora social (De la Herrán, 2005: 517).

Llegados a este punto, destacamos los nuevos temas transversales que la Educación está llamada a tratar desde este enfoque. Según De la Herrán son los siguientes:

- *La educación para el autoconocimiento*, el control y la reducción del ego
- *La educación para la complejidad de la conciencia*, mediante el conocimiento no sesgado, tolerante y abierto.
- *La educación para la duda*, la autocrítica y la rectificación.
- *La educación para la no-dependencia* y el cultivo de pensamiento propio.
- *La educación para la convergencia*, la cooperación no-parcial y la universalidad; educación para un lenguaje universal que forme en la unidad comunicativa.
- *La educación para la muerte*, desde lo preventivo y paliativo, como clave de una orientación realista y consciente de la vida.

Basten estas líneas sobre el paradigma complejo-evolucionista, como exponente de otras vertientes nuevas que se abren en el mundo de los paradigmas relacionados con la Educación, para captar su importancia y relevancia en el campo de la educación.

Al final de esta exposición y desde una mirada retrospectiva, podemos afirmar que no hemos aclarado lo más mínimo la *selva paradigmática*, al contrario, la hemos complicado mucho más, con la presentación de los diferentes paradigmas. Sin embargo, dicha presentación, nos ha ayudado a *distinguir los microclimas reinantes* y a comprender mejor el modelo paradigmático que queremos cimiente y oriente, a su vez, la tesis de investigación y las técnicas adecuadas para llevarla a cabo. Aunque la selva es

densa, el camino se perfila claro. Avanzamos, por tanto, exponiendo los métodos concretos para llevar a cabo la investigación.

## **2. LA INTEGRACION DE LOS METODOS**

En la preparación de este punto nos hemos servido, principalmente, de los manuales de García Fraile (2006) y León y Montero (2002). Nuestra orientación, tal como lo venimos manifestando, se sitúa en la integración de métodos y técnicas. Para ello, comenzamos distinguiendo los métodos, para concluir integrándolos.

### **2.1. DISTINGUIR PARA INTEGRAR**

Distinguir es una operación básica a la hora de definir y clarificar conceptos. Después de clasificar y definir los distintos paradigmas y métodos, nuestra perspectiva es la de integrarlos, tal como hemos comentado. Diferenciados los métodos que conciernen más a uno u a otro paradigma, optamos por la integración según la naturaleza de la investigación que vamos a realizar.

*“Hay autores, refiere Pérez Serrano (1994), que defienden el empleo conjunto de los dos métodos, el cuantitativo y el cualitativo, ya que ambos se complementan en el análisis de la realidad. Entre ellos destacan Bitan, Campbell, Cook, Stake, Denzin, Eisner, Ericsson, etc.”*

En nuestra investigación, realizamos la integración de los dos métodos, a través del análisis comparativo y la aplicación de la entrevista semiestructurada, tal como presentamos en la segunda parte.

Veamos con detalle cada uno de estos métodos:

### **2.1.1. DESDE LA IMPRONTA CUANTITATIVA**

El modelo por excelencia desde la impronta cuantitativa es la investigación experimental, basada en la relación entre variables, la generalización y aplicabilidad de los resultados y su validez interna y externa.

Exponemos a continuación los contenidos del modelo cuantitativo, distinguiendo el inicio de la investigación y las técnicas de recogida de datos y uso de los instrumentos:

#### **Sobre el inicio de la investigación:**

- El planteamiento de la cuestión de estudio, pide algunos requisitos preliminares, como son, que no se conozca la respuesta, que pueda ser contestada con evidencia empírica, que se usen medios éticos, que sea clara y que el conocimiento que se obtenga sea sustancial.
- Las características de los sujetos participantes de la investigación, que reclaman representatividad, idoneidad, accesibilidad.
- La evidencia empírica conlleva la transformación del fenómeno a estudiar en los aspectos implicados en el mismo. Las llamadas variables independientes, de las que se espera que produzcan un determinado efecto y las variables dependientes, sobre las que se espera encontrar cambios como consecuencia de la acción sobre las respectivas variables independientes. Imprescindible su operativización y su registro de forma numérica.

- La generalización, concretada en:
  - La fiabilidad que se refiere a la cualidad de la medición que recoge el grado de constancia de la medida en el tiempo, basada en el hecho de que la variable no ha cambiado.
  - La validez, cualidad poliédrica que se especifica en sus diferentes caras: supuesto, de contenido, orientada a un criterio y si es posible ocurrente, de constructo, discriminante, y discriminativa.

**Sobre las técnicas de recogida de datos y uso de los instrumentos:**

- Aparatos
- Entrevistas
- Cuestionarios
- Técnicas de observación
- Autoobservación
- Test: de diferentes dimensiones de la personalidad
- Escalas: de actitud, de valores, etc.
- Sociogramas.
- Registros ad hoc.

**2.1.2. DESDE LA IMPRONTA CUALITATIVA**

El principal objetivo científico de la impronta cualitativa es la comprensión de la realidad. Su objeto es obtener conocimientos particulares situados en el espacio y el tiempo. Se considera importante la interacción investigador-investigado, ya que en el primero se estima una variable muy implicada en el método y, por tanto, la noción de causalidad carece de interés.

El diseño de investigación es emergente, se va elaborando a medida que avanza la investigación y los estudios se realizan a pequeña escala porque interesa lo local, el caso concreto, no interesan las generalizaciones.

Partiendo de estas premisas, ya expuestas en el punto anterior, el contenido del modelo metodológico se puede reconducir a tres grupos:

- **El estudio etnográfico**

Con más de ochenta años de antigüedad, utiliza una estrategia metodológica para acercarnos a una determinada cultura, consistente en observar y preguntar, pero intentando alejarnos al máximo de las categorías propias de nuestra cultura, porque el objetivo es, precisamente, encontrar la cultura de los otros. El resultado final de la investigación es la de obtener una visión holística de la realidad estudiada, sin perder la perspectiva del conjunto, es más, integrando las dos miradas: la del grupo (mirada desde dentro) y la del observador (mirada interpretativa, desde fuera).

- **El estudio de casos**

Iniciado por el sociólogo Shaw en 1931, su finalidad es la de estudiar a fondo un único caso, para que sirva de ilustración y prototipo de una determinada situación, que de otro modo, no se podría estudiar tan en profundidad. Postula los siguientes pasos a seguir:

- La selección y definición del caso

- Elaboración de una lista de preguntas
  - Localización de las fuentes de datos
  - Análisis e interpretación
  - Elaboración del informe.
- 
- **La investigación- acción** (action research).

Fue acuñado por el psicólogo alemán Lewin (1946), quien consideró importantes los siguientes pasos:

- Identificación y aclaración de la idea general o problema de investigación, entendido no como conocimiento dentro de una disciplina, sino como el estado de cosas en un contexto social que se desea conocer para modificar.
- Recogida de datos y revisión para ajustar la idea y tener claro el punto de partida del plan de acción. Se ha de hacer una descripción minuciosa de los hechos que se consideran relevantes para formular la idea general; y también elaborar posibles explicaciones de esos hechos, a través de hipótesis explicativas.
- Estructuración del plan general y secuencia de los pasos: enunciado del plan general, enunciado de los factores que se estudian, enunciado de las negociaciones para implantar las acciones, los recursos necesarios y un enunciado de los aspectos éticos relativos a la comunicación de la información.
- Implantación del primer paso, tomando todas las previsiones necesarias para que se implante bien.
- Evaluación y revisión con la consiguiente, si es necesaria, revisión de las hipótesis y de todo el plan de actuación.

Aún entendiendo que no existe un método de recogida de datos preestablecido, porque la investigación se va perfilando a medida que avanza, este tipo de metodología cualitativa, se inclina por las siguientes técnicas para la recogida de datos:

- Mediante observación
- Análisis de tareas
- Análisis de documentos
- Entrevista: no estructurada, grupal, método Dephi.

## **2.2. LAS TÉCNICAS AL SERVICIO DE LA INVESTIGACIÓN**

La distinción de los métodos y su integración es un proceso necesario, útil y beneficioso en el campo de la investigación. Este proceso es el que hemos realizado presentando los métodos para utilizarlos en la medida que nos sirvan para estudiar la hipótesis de trabajo.

Objetivo, por tanto de este apartado, es la presentación de las dos técnicas que utilizamos en nuestra investigación: el cuestionario y la entrevista. Si bien es verdad que sólo hemos aplicado la entrevista para estudiar las variables de satisfacción de los alumnos, ésta ha sido confeccionada teniendo en cuenta los requisitos que se piden a los Cuestionarios. Esa es la razón de incluir en este punto las dos técnicas:

### 2.2.1. EL CUESTIONARIO

El cuestionario es una de las técnicas de obtención de datos más utilizada y también una de las que ha recibido más críticas. Best (1970: 98) comenta que el cuestionario ha sido llamado *“el medio de información del perezoso”*, aunque como sigue diciendo el autor, la preparación de un buen cuestionario exige tiempo e ingenio.

Para que un cuestionario tenga éxito, motive a los cuestionados y se obtengan datos fiables, es necesario que esté bien construido, de lo contrario, como afirma Best (1970: 98), lo único que hacen los datos es *“proporcionar una base endeble para la generalización”*.

Según la clasificación que hace el citado autor, los tipos de cuestionarios son los siguientes:

#### **Cuestionarios restringidos o cerrados**

A través de los cuestionarios restringidos, se solicitan respuestas cortas, como por ejemplo: sí o no, o una respuesta breve, o también, señalar un ítem en una lista de respuestas formuladas. Aunque el cuestionario sea cerrado, es conveniente ofrecer la posibilidad de explicaciones, con alguna nota explicativa.

#### **Cuestionarios abiertos**

El cuestionario abierto pide una respuesta libre y redactada por el sujeto. Al dejar libertad, se pueden lograr respuestas más profundas.

Dentro de esta segunda clasificación tenemos el **cuestionario mixto**, es decir, confeccionado con preguntas cerradas y

abiertas. La decisión de adoptar una modalidad u otra dependen del investigador.

A la hora de confeccionar el cuestionario es necesario partir con una intención bien definida: claridad en la redacción de los ítems, cuidado con el sentido de cada palabra que se introduce, conocimiento de la población o del grupo a quien va dirigido el cuestionario, para lograr que la interpretación que hacen de las preguntas, corresponda lo más fielmente posible con las pensadas y estudiadas por el investigador. Ayuda en este sentido que se definan aquellas palabras que se pueden prestar a varias interpretaciones y acotar el significado de las mismas.

En este sentido, Best (1970:101-103) señala algunas **reglas concretas** que orientan la confección del cuestionario:

- Abstenerse de las dobles negativas. Ejemplo: *¿Es usted opuesto a no pedir a los estudiantes que no tomen duchas tras la clase de gimnasia?*
- Tener cuidado con las alternativas inadecuadas. Ejemplo: *¿Casado? Sí... No...* En este caso, un viudo, ¿qué respondería?
- Evitar las preguntas dobles. Ejemplo: *¿Cree usted que los estudiantes superdotados deberían ser colocados en grupos separados para su instrucción y adscritos a escuelas especiales?* Se podría estar de acuerdo con la primera pregunta y no con la segunda, o al contrario.
- Subrayar aquella palabra que se desea tenga especial énfasis.
- Añadir puntos de referencia cuando se pregunta por evaluaciones o comparaciones. Ejemplo: *¿Cómo evaluaría usted la enseñanza en esta clase a cargo de un alumno de*

*Magisterio? Superior, Media, Por debajo de la media. ¿Con quién ha de compararse el estudiante de Magisterio?*

- Evitar las suposiciones gratuitas. Ejemplo: *¿Cree que los castigos que recibió durante su infancia le han sido beneficiosos? Sí.... No....* No hace falta que expliquemos más.
- Elaborar cuestiones que proporcionen una respuesta completa. A veces un sí o un no, no proporciona mucha información
- Procurar la cuantificación sistemática de las preguntas. Se puede lograr pidiendo que se pongan por orden de preferencia un determinado número de respuestas.

Después de estas sabias normas propuestas por Best, se comprenden mejor las **características** que debe tener un buen cuestionario:

- Ha de referirse a un tema significativo para el destinatario y su importancia ha de ser resaltada clara y bien expuesta al principio del cuestionario.
- Debe buscar solamente aquellos datos que no se pueden obtener por otras fuentes.
- Brevidad y esencialidad
- Sus instrucciones han de ser claras y completas, bien definidas.
- Las preguntas han de ser objetivas, nada sugerentes ni autodirigidas; han de implicar una sola idea y proporcionar respuestas claras, fáciles y exactas; su presentación ha de llevar la lógica de lo general a lo específico y no olvidar poner al principio las preguntas que puedan crear, en quien responde, una actitud favorable para afrontar después las más íntimas o delicadas.

- Ha de ser fácil de clasificar e interpretar. Para ello, es aconsejable, antes de decidir la forma definitiva de la pregunta, construir una hoja de tabulación y anticipar la clasificación de los datos.

Finalmente, consideramos interesantes los consejos de Best (Cf. 1970:105-107) sobre la **preparación y aplicación del cuestionario:**

- Estudiar otros cuestionarios y someter a la crítica de quienes tienen experiencia, las pruebas que se van haciendo.
- Probar el cuestionario, aplicándolo a amigos, conocidos para detectar los ítems ambiguos.
- Elegir cuidadosamente los destinatarios, que sean personas que están interesadas en el tema y solicitar, de algún modo, su cooperación, yendo directamente a ellas y no usar intermediarios. Una carta, explicando las intenciones del estudio, ayuda en este sentido.
- Optar por respuestas anónimas, sobre todo si la información que se recaba es de naturaleza delicada o íntima. En el caso de que se necesite la firma del encuestado, es necesario que se le garantice la máxima confidencialidad.
- Procurar obtener la ayuda de un patrocinador, ya que los cuestionarios que están avalados por una persona, organización o institución de prestigio se prestan más a ser respondidos.

### 2.2.2. LA ENTREVISTA

Podemos considerar la entrevista como una modalidad de cuestionario, un cuestionario verbal, y que en muchas ocasiones lo supera en aceptación, dado que no supone escribir, cosa que siempre produce reservas.

Por otra parte, una entrevista bien hecha, puede lograr una mayor información en temas más confidenciales y delicados y también obtener respuestas más precisas, porque la persona que entrevista va corrigiendo las posibles confusiones de interpretación de las preguntas.

Con todo, como requiere mucho tiempo, es una de las más difíciles de aplicar con éxito. Uno de los peligros más frecuentes son las falsas interpretaciones y la subjetividad de la persona que entrevista. Se necesita objetividad, sensibilidad, penetración y empatía para aplicar bien esta técnica. Favorece la objetividad el registro de la entrevista, ya que se puede escuchar las veces que se necesite.

Es interesante evidenciar el fenómeno del *rapport*, que se inicia en la primera toma de contacto con la persona entrevistada, y que ha de ser francamente positiva, de lo contrario, la entrevista puede malograrse totalmente o en parte.

Conviene tener claros los **momentos o las etapas de la entrevista:**

- La preparación. Coincide con la primera toma de contacto: el *rapport*. Está orientada a conectar con la persona entrevistada, introducir el tema, presentando la necesidad y la conveniencia de realizar la entrevista, y finalmente despertar el interés de la persona.

- El desarrollo. Consiste en la recogida de los datos necesarios según las expectativas y la finalidad que pretende la persona que entrevista. Es el núcleo de la entrevista, la parte fuerte, de la que depende mucho la operatividad y eficacia de la técnica realizada.
- El final: es la fase de inflexión de la entrevista, el momento en el que se controla y valora el resultado positivo o negativo de la entrevista.

Antes de finalizar este apartado, señalamos, tal como hemos expuesto anteriormente, que para los propósitos de nuestra tesis de naturaleza integradora, utilizaremos los procedimientos estadísticos necesarios y la técnica de la entrevista, enriquecida con elementos presentes en el cuestionario.

## **2. 3. EL MÉTODO EXPERIMENTAL**

### **2. 3.1. ASPECTOS IMPORTANTES DEL MÉTODO EXPERIMENTAL**

Con el fin de justificar el proceder que vamos a llevar en el estudio de la primera cuestión de la hipótesis, desarrollada en el trabajo de campo de la segunda parte de esta tesis, pasamos a describir lo esencial del método experimental.

Lo primero es tener muy claros los pasos fundamentales de la investigación. A modo de resumen, tomamos en consideración cuatro puntos claves, es decir, cuatro aspectos necesarios para orientar, desde el principio, la parte experimental.

Estos cuatro puntos claves son: formular las hipótesis, definir las variables, tener en cuenta las fuentes de error en el proceso de investigación y considerar las propiedades que han de tener la experimentación y el tratamiento de datos.

Detallamos a continuación cada uno de estos aspectos:

### 2.3.1.1. FORMULAR HIPÓTESIS

Tras la formulación de la cuestión que se pretende estudiar, viene la de formular las hipótesis que orientan el proceso y lo acompañan hasta la emisión de las conclusiones.

La función de la hipótesis es, básicamente, servir de guía en el trabajo experimental a través del establecimiento de relaciones. Unos autores acentúan más la relación entre los elementos, así, Tamayo (1989), para quien la hipótesis es una proposición que permite establecer relaciones entre los hechos. Su valor reside en la capacidad para establecer relaciones y explicar el porqué se producen.

Para otros autores, esta relación se establece entre variables; Kerlinger (1985) afirma que la hipótesis es una expresión conjetural de la relación existente entre dos o más variables. Siempre aparece en forma de oración aseverativa y relaciona de manera general o específica, una variable con otra.

Otros autores llegan más lejos, considerándolas como posibles soluciones del problema y también como método de comprobación, Pardinás (1974).

Bastan estos ejemplos para ilustrar la **importancia de las hipótesis** en un trabajo de investigación como punto de enlace entre la teoría y la observación de la realidad. De su perfecta formulación depende que se tenga claro el objetivo que se desea alcanzar, que se elabore bien el diseño de investigación y que se seleccione acertadamente el método, los instrumentos y las técnicas a utilizar. A la hora de formular las hipótesis es imprescindible tener en cuenta algunos requisitos:

- Claridad y precisión: las hipótesis se han de formular en términos claros y precisos, que no den pie a varias

interpretaciones. Este requisito es fundamental, de lo contrario, las hipótesis no ejercerán su función de guía a lo largo del trabajo.

- Referente empírico para su posterior comprobación. Es preciso no caer en meros juicio de valor que nunca se podrán comprobar y, por lo tanto, carentes de valor científico.

Por consiguiente, es necesario que las hipótesis puedan ser comprobadas, que estén en relación con el conjunto de la investigación, que se planteen en términos claros y precisos y sean susceptibles de cuantificación.

#### **2.3.1.2. DEFINIR VARIABLES**

Unidas intrínsecamente a la hipótesis se encuentran las variables de estudio, que son las capacidades, los atributos, las propiedades, las características que tienen las cosas y los sujetos de modificar su estado actual y asumir otras características o atributos diferentes.

Si acercamos su significado al campo experimental, añadimos que los cambios que los sujetos o cosas sufren son susceptibles de identificación y medición.

La definición de las variables trae como consecuencia la clasificación de las mismas. Según León y Montero (2002: 185-189), se han de considerar las variables independientes, las dependientes, las controladas y las enmascaradas. Hay autores que presentan otras clasificaciones, como por ejemplo, Martínez González (2007: variables independientes, variables dependientes y variables extrañas. Otros autores, a parte de las dos primeras, hablan de variables intervinientes, moderadoras, cualitativas,

cuantitativas, continuas, discretas y de control. En el presente trabajo seguimos la clasificación de Martínez González.

### **Variables independientes y dependientes**

Se entiende por variable independiente, el elemento que se espera que sea la causa de algo y que es manipulado por los investigadores. Por otra parte, la variable dependiente, es el elemento o elementos que se verán influidos por la variable independiente, porque sus valores *“dependerán”* de los que se hayan elegido para la variable independiente.

### **Variables controladas**

Son aquellas variables distintas de las independientes y de las que se tiene fundada sospecha de que pueden influir en la variable dependiente. Estas variables han de ser detenidas y puestas bajo control.

### **Variables enmascaradas**

Al lado de las variables controladas, pueden aparecer otro tipo de variables que producen variaciones en la dependiente y que no son las independientes ni las controladas; son las llamadas variables extrañas, que están detrás de las variables independientes, produciendo variaciones en las dependientes sin estar sujetas a las variaciones de las independientes. Se las denomina también variables enmascaradas. Es necesario desenmascararlas si queremos ser rigurosos en el trabajo experimental a la hora de sacar conclusiones.

### 2.3.1.3. FUENTES DE ERROR EN EL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN

Dice León y Montero (2002: 192), que la experimentación se puede definir como *“una batalla entre el control y el error”*, por lo cual, es fundamental, desde el principio, examinar las fuentes de error. Estos autores presentan tres tipos de fuentes: las generadas por las expectativas de la persona que investiga, la pérdida de sujetos y la regresión a la media. Veamos brevemente cada una de ellas:

#### **Las expectativas de quien investiga**

Esta fuente de error al ser tan sutil no se le concede, a veces, la necesaria importancia. Sin darnos cuenta podemos estar influyendo en los resultados a consecuencia de factores personales: interés en que salga un tipo de resultados, mayor inclinación hacia unas técnicas u otras, factores afectivos, motivacionales, etc.

#### **La pérdida de sujetos**

Esta fuente de error hay que considerarla en el caso que haya pérdida de sujetos por varias razones y siempre conectada con la variable dependiente. Cuando la pérdida de sujetos no está relacionada con la variable independiente no tiene tanta importancia. Con todo hay que examinar muy bien las condiciones para controlarla.

#### **La regresión a la media**

La definimos como la tendencia de los datos extremos a volver hacia la media, cuando se repiten las mediciones. Esta tendencia se debe a la improbabilidad de que se repitan las circunstancias

excepcionales que contribuyen a que una puntuación sea extrema. Un procedimiento para corregir el error es, según G. León e I. Montero (2002, p. 194), el de hacer una segunda medición y obtener la media de ambas medidas. Posteriormente utilizar las medias para realizar la selección.

#### **2.3.1.4. PROPIEDADES DE LOS TRABAJOS EXPERIMENTALES**

Siguiendo el manual de León y Montero (2002), nos encontramos con cuatro notas o propiedades imprescindibles de las investigaciones: la fiabilidad, la sensibilidad y la validez externa e interna.

##### **La fiabilidad**

La definimos como la cualidad del experimento que está ligada al control, que hace que los resultados se mantengan estables en las diversas réplicas que se haga del experimento.

##### **La sensibilidad**

Esta cualidad se refiere a los aparatos, registros y unidades de medida, en el sentido que han de ser lo suficientemente sensibles para detectar los cambios que se producen en el fenómeno estudiado.

##### **Validez interna**

Un experimento tiene validez interna cuando el control que tenemos del procedimiento, permite rechazar otras interpretaciones alternativas de los resultados. Este punto tiene mucho que ver con el control de variables y de errores, ya que se

refiere al grado de seguridad con el que podemos establecer la causa de las variaciones.

### **Validez externa**

Aplicamos esta cualidad cuando el estudio experimental tiene poder de generalización. Todos los trabajos experimentales deben tener validez externa, aunque difieran en el grado de generalización. En este tema, no parece que haya mucho acuerdo entre los investigadores. Unos opinan que no es objetivo primordial lograr generalizaciones; otros, al contrario, llevan la validez externa a tal extremo que dicen que si los experimentos no tienen validez externa, sus resultados son aplicables tan sólo a situaciones de laboratorio.

## **3. APUNTES PARA EL TRABAJO DE CAMPO**

Concluimos el capítulo tercero con unos apuntes para el trabajo de campo, son notas que ayudan a la hora de hacer el diseño del mismo.

Hemos tratado el tema de la investigación en Educación, resaltando los distintos paradigmas educativos y focalizando el argumento en los métodos de investigación, en la perspectiva de la integración de los métodos y de las técnicas al servicio de la investigación.

El estudio afrontado en el presente capítulo nos ha permitido profundizar el método que hemos empleado en el trabajo de campo: la integración de los dos métodos: el cuantitativo y el cualitativo.

A través del método cuantitativo, hemos realizado el análisis comparativo de las calificaciones académicas de los alumnos.

Mediante el método cualitativo, hemos estudiado las cuatro variables relativas al grado de satisfacción de los alumnos, como elementos explicativos del rendimiento académico.

Asimismo, los contenidos de este tercer capítulo nos ha ayudado a definir la doble hipótesis de estudio, expuesta en la introducción general, orientada a estudiar el rendimiento académico y el grado de satisfacción de los alumnos acerca de la carrera que cursan.

Igualmente, nos ha aportado ideas para calibrar bien las variables de estudio, expuestas en la introducción de la segunda parte de la tesis.

Terminamos el capítulo, volviendo al inicio del mismo y describiendo la finalidad de la investigación en Educación, que según Martínez González (2007) es: *“conocer, describir, comprender con cierta precisión una determinada realidad educativa, sus características y funcionamiento. Ello facilitará posteriormente, si es el caso, hacer valoraciones y diagnósticos adecuados de la misma, así como ciertas predicciones de su futuro /.../ e identificar los factores que causan en ella determinados efectos”*. Con esta intención y requisitos hemos planteado la investigación que nos ocupa.



## CAPÍTULO IV:

### **ESTADO DE LA CUESTIÓN:**

#### Investigaciones en Educación Física y Educación Infantil y sobre calificaciones académicas como índice de rendimiento académico de los alumnos universitarios

En el cuarto capítulo presentamos varias investigaciones realizadas en la Diplomatura de Magisterio en las especialidades de Educación Física y Educación Infantil e incluimos, igualmente, algunas investigaciones, cuya finalidad es el estudio de las calificaciones académicas como índice de rendimiento académico de los alumnos. Son dos tipos de estudios que nos ayudan a sondear la problemática objeto de estudio y situar nuestra investigación dentro de este contexto.

Para ello, hemos indagado en ámbitos tanto universitarios como profesionales recabando bibliografía sobre los temas arriba indicados, seleccionado aquellas investigaciones que, por su naturaleza y métodos empleados, son acordes, en algún aspecto, con este trabajo de investigación.

## **1. INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN FÍSICA Y EDUCACIÓN INFANTIL**

En este apartado exponemos algunas de las líneas de investigación realizadas en el ámbito de la Educación Física y el Deporte y la investigación llevada a cabo en el CES Don Bosco en la Titulación de Educación Física en el año 2000. Para el primer punto hemos seguido la magnífica síntesis de Blasco (2007).

### **1.1. INVESTIGACIONES REALIZADAS EN EDUCACIÓN FÍSICA**

Tras la exposición de algunos elementos sobre los orígenes de las investigaciones en Educación Física, pasamos a la presentación de las diferentes líneas de investigación y los correspondientes paradigmas que las sostienen.

#### **1.1.1. ALGO DE HISTORIA**

La investigación en el campo de la Educación Física en España tiene su mayor impulso hacia los años sesenta, gracias a los profesores del INEF de Madrid, quienes respaldados, en gran medida, por el Consejo Superior de Deportes y por la propia institución académica, inician su andadura desde el área de la historia. No lo tuvieron fácil, ya que hubieron de afrontar diversos obstáculos. El primero, relacionado con el estatus académico de la disciplina, al no ser equiparable a la mayoría de las demás disciplinas. El segundo, asociado a la búsqueda de un respaldo, para continuar con las investigaciones. Respaldo, de otras áreas de conocimiento y de las ciencias médicas.

Con el incremento de los INFES en España y la normalización de los estudios en los tres niveles: Diplomado, Licenciado y Doctorado, se incrementan las líneas de investigación en Educación Física.

La entrada en vigor de la LOE y la reforma universitaria en España, dentro del ámbito del EEES, traen consigo nuevos retos que habrán de afrontarse en un futuro muy inmediato. Si, como comenta Contreras Jordán (2001), *la investigación en Educación Física atraviesa un período de transición de la adolescencia a la madurez*, estamos en el momento de lograr avanzar hacia la madurez.

### **1.1.2. PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTES**

Aunque es cierto que queda camino por andar, también es necesario afirmar que la investigación en Educación Física, ha avanzado, y prueba de ello son los paradigmas que coexisten en la actualidad:

#### **1.1.2.1. EL PARADIGMA POSITIVISTA**

Siguiendo la presentación expuesta en el capítulo III sobre las categorías del paradigma positivista, presentamos en este apartado algunas de las investigaciones que pretenden descubrir las leyes que rigen la eficacia de la enseñanza, para traducirlas en principios de planificación y actualización práctica. Dentro de este amplio campo de estudios, las investigaciones orientadas a la eficacia de la enseñanza en relación a los profesores, métodos y resultados de los alumnos, se pueden clasificar en dos modalidades de paradigmas:

### **El paradigma presagio-producto**

Aparece en los años '30 y estudia la enseñanza como efecto directo de las características psicológicas y físicas del profesorado, por lo cual, las investigaciones se centran en la búsqueda del profesor o profesora eficaz, desde los rasgos del propio profesorado.

### **El paradigma proceso-producto**

Alcanza su máximo desarrollo en los años '60 y todavía está en vigor su influencia. A este respecto, comenta Contreras Jordán (2001: 263) *“que las transformaciones sustanciales lo hacen irreconocible”*. Las investigaciones van en la línea del estudio de la eficacia en la enseñanza, mediante la observación del comportamiento del profesorado en el aula. Según este enfoque, los resultados del alumnado dependen del comportamiento del profesorado en relación a los métodos de enseñanza y a las competencias de los docentes. Autores representativos de este paradigma son:

- Siedentop (1998), con la obra *Aprender a enseñar la Educación Física*, es un claro exponente de esta corriente. Según Siedentop son cuatro los factores que ejercen un papel determinante para un aprendizaje eficaz de las actividades físicas: el tiempo potencial de aprendizaje, el feedback, un clima positivo en la relación pedagógica y una adecuada organización de la clase.
- Pieron (1998), autor pionero en este tipo de investigaciones destaca, entre las variables de enseñanza más estudiadas, el Tiempo Académico de Aprendizaje (TAA), que surge como consecuencia de la aplicación del

programa *Beginning Teacher Evaluation Study, 1970/1980* (BTS), donde se investigaba sobre la Enseñanza Directa. Distingue entre Tiempo asignado, Tiempo ocupado y Tiempo Académico de aprendizaje.

- Sánchez Bañuelos (1986), que fue todo un referente para la bibliografía específica del área con su obra *Bases didácticas de la Educación Física y los Deportes*.
- Casteñer (1996), que estudia la metodología observacional aplicada al análisis de la comunicación no-verbal en el discurso docente.

#### **1.1.2.2. PARADIGMA INTERPRETATIVO-ECOLÓGICO**

Este tipo de investigación es prácticamente cualitativo y utiliza la Antropología y la Sociología como apoyos teóricos. El principio esencial de esta corriente paradigmática es que la conducta del profesor y del alumno se encuentran influenciadas por el marco situacional en el que se encuentran. La unidad de indagación es el ecosistema que forman alumno, profesor, aula, escuela y comunidad.

La tarea principal de estas investigaciones está orientada a la construcción de informes interpretativos que capten la esencia de los acontecimientos que se suceden en el contexto de la investigación, así como el significado que tienen para quienes participan. Este tipo de investigaciones tuvo su auge en los años '70, aunque a España no llegó hasta los años '90.

Entre los exponentes de esta corriente en nuestro país se encuentran:

- Pascual (1994), cuyo trabajo está centrado en la evaluación de programas de formación del profesorado.

- Devis (1996), con estudios acerca del proceso de elaboración de un proyecto curricular sobre la enseñanza de juegos deportivos.
- Fraile (1993), García Ruso (1993), Trigo Aza (1998) y Blasco (2002), con estudios sobre formación de colaboradores, los tres primeros; sobre colaboración en el Practicum de la titulación de maestro especialista en Educación Física, el último.

### **1.1.2.3. PARADIGMA SOBRE LOS ESTUDIOS COGNITIVOS ACERCA DEL PENSAMIENTO DEL PROFESOR Y DEL ALUMNO**

Al paradigma sobre los estudios cognitivos se le considera una transición del paradigma proceso-producto. Su diferencia está en que los cognitivos se ocupan por conocer cómo el profesor y los alumnos procesan la información y toman decisiones.

Se han dado varias modalidades:

#### **Modelos cognitivos centrados en los alumnos**

Desde la perspectiva cognitiva, los primeros trabajos surgen sobre los estudios del aprendizaje motor y pretenden conocer cómo percibe, interpreta, manipula la información el alumno. Exponente de este modelo es Ruiz Pérez (1992, 1993, 1995, 1996), con las obras: *Deporte y Aprendizaje y Competencia Motriz: Elementos para comprender el aprendizaje motor en Educación Física escolar*.

Desde la óptica social, los estudios están orientados a determinar las percepciones de los alumnos acerca de diversas cuestiones, como por ejemplo, sus creencias, conceptos y actitudes hacia la Educación Física.

### **Modelos cognitivos centrados en el profesor**

Los modelos cognitivos comienzan su andadura en España a raíz de los congresos que se realizaron en Sevilla a finales de los '80 e inicio de los '90, en el ámbito de la Investigación Educativa en general.

El objetivo de este modelo es identificar las variables que configuran el proceso de elaboración y ejecución de decisiones, asumiendo la enseñanza como un proceso de elaboración a través de la toma de decisiones.

Entre los autores que han dado una aportación en este sentido encontramos a:

- Villa Álvarez (1993), que estudia acerca de la evolución del conocimiento docente durante las prácticas didácticas.
- Romero Cerezo (1995), con investigaciones sobre la incidencia de un programa de formación inicial del maestro especialista en Educación Física en los niveles de reflexión y toma de decisiones sobre la práctica docente.
- Ramos Mondejar (1999), quien indaga sobre la evolución del pensamiento docente de los profesores de Educación Física a través de un programa de supervisión orientado a la reflexión en la acción y sobre la acción.

#### **1.1.2.4. PARADIGMA CRÍTICO**

El paradigma crítico surge de la Escuela de Frankfurt con la intención de transformar el pensamiento de las personas y grupos sociales influenciados por el positivismo. Emerge del paradigma interpretativo, pero se diferencia en que considera que la ciencia,

y por consiguiente la investigación, no es neutra, sino que la ideología está presente en ellas.

La línea de investigación que sigue está orientada a lograr la emancipación y liberación de las personas y la justa distribución del poder, por eso, se le denomina, también, paradigma socio-crítico. Según Sparkes (1992: 12), la intención básica de este paradigma radica en lograr *“la capacitación de las personas para que consigan el conocimiento y el poder que les permita tomar el control de sus propias vidas”*.

Autores representativos de esta corriente son Carr y Kemmis (1988) y Devis y Peiró (1996) con una nueva orientación abierta sobre Educación Física y Salud.

Las anteriores investigaciones realizadas desde diferentes planteamientos metodológicos, confirman el interés que tiene el objeto de nuestra tesis, con temas como la planificación y actualización práctica de la enseñanza, los procesos de enseñanza-aprendizaje y el análisis de las metodologías seguidas por el profesor.

### **1.1.3. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVAS EN EDUCACIÓN FÍSICA**

Blasco (2007), tras la presentación de los paradigmas que fundamentan las investigaciones en el ámbito de la Educación Física, termina su exposición, dedicando un amplio espacio a la investigación cualitativa. La presentación que hace la autora es sumamente interesante porque ofrece un panorama completo sobre la situación actual de las líneas de investigación cualitativas.

Dos han sido y son los aspectos más debatidos en el enfoque cualitativo: los problemas éticos y la necesidad de otorgar mayor rigor a la investigación cualitativa. Locke, Graber y Dodds (1984) establecen dos categorías para abordar la investigación en Educación Física: la investigación en la Enseñanza de la Educación Física y la Investigación en la Formación Inicial y Permanente del Profesorado de Educación Física.

Siguiendo estas dos líneas, referimos algunos autores y sus investigaciones.

#### **1.1.3.1. SOBRE LOS DIFERENTES MODELOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**

Citamos las investigaciones de Kirk y Macdonald (1998), quienes consideran el *'aprendizaje situado'* como una subteoría del constructivismo que puede utilizarse junto con otros modelos de investigación interpretativa e implementarse en la enseñanza de Educación Física.

Los autores observan, en los trabajos de Laban y en los textos de Bilborourg y Jones (1963) y Mauldon y Redfern (1969), rasgos constructivistas: la atención del aprendizaje como proceso activo y la influencia del contexto social y cultural en la enseñanza. Kirk y Macdonald consideran necesario elaborar una teoría del aprendizaje sobre presupuestos constructivistas como lo puede ser el *'aprendizaje situado'*.

Autores que utilizan los constructos constructivistas para la enseñanza de algunas actividades físicas son Grahaigne y Godbout (1995), con trabajos en el aprendizaje de las tácticas del juego aplicadas al fútbol, hockey y voleibol.

Anderson (1994) hace intentos de elaborar una teoría reconciliando aspectos propios del constructivismo y del conductismo. Pissanos y Allison (1993) incorporan, en algunas de sus investigaciones, las concepciones de los alumnos como rasgos típicos constructivistas.

Kirk y Macdonald (1998) son partidarios de completar estos supuestos contando también con la contextualización, la participación activa del alumnado, la individualización y el desarrollo social, condiciones básicas para el aprendizaje.

Blasco (2007) es partidaria de fundamentar estas líneas de investigación en los trabajos de Lewin (1935) y Dewey (1916) sobre el papel que juegan la motivación y las relaciones interpersonales en las situaciones que se producen en el aula.

Sobre esta fundamentación, Deustch (1949, 1962), Kelly y Thibaut (1969) y Lippit (1947) establecieron tres tipos de relación: cooperación, competición e individualización.

Las últimas aportaciones de Kirk junto con MacPhail sobre el aprendizaje situado, se refieren a la propuesta de una alternativa al modelo tradicional de Juegos de Comprensión de Bunker y Thorpe (1982). La propuesta se centra "*en el aprendizaje situado*" y piensan que es posible avanzar en la unión del mismo con los juegos educativos para la comprensión.

El interés está centrado en demostrar que, una conexión entre ambos supuestos, podría enriquecer el actual modelo. La importancia de estos supuestos, afirma Blasco (2007), descansa en el reconocimiento de que la Educación Física puede propiciar el desarrollo cognitivo de los individuos, dada la resistencia que existe en los sistemas educativos de aceptar estos postulados.

**1.1.3.2. SOBRE LA INCIDENCIA QUE EL APRENDIZAJE COOPERATIVO TIENE ENTRE LOS ESTUDIANTES**

Dentro de esta línea de investigación:

- Dyson (2001) estudia con profesores de Educación Física y alumnos de 5º y 6º de la escuela elemental de Maplewood de Montreal y pretende con este trabajo describir e interpretar las experiencias de alumnos y profesores sobre el aprendizaje cooperativo en un programa elemental de Educación Física. Demuestra “que el aprendizaje cooperativo es un formato instruccional adecuado, en el cual los estudiantes trabajan juntos estructurados en grupos pequeños y heterogéneos para dominar los contenidos” (Blasco, 2007: 49).
- Hastie (1996), Carlson y Hastie (1997) con trabajos en el Modelo de Educación Deportiva, llegan a las mismas conclusiones y el testimonio de los alumnos avala la tesis, ya que afirman que el estímulo de los compañeros de equipo les potencia la confianza y el deseo de participar aunque comentan errores.
- Revegno y Bandhauer (1998) investigan en aprendizaje colaborativo y proponen, tras considerar los beneficios del aprendizaje cooperativo, propiciar experiencias de investigación colaborativa y así mejorar la calidad de la formación del profesorado de Educación Física.
- Autores españoles, como Fernández Berrocal y Melero (1995) Medina y Sevillano (1990) y Ortega (1986), proponen estrategias, métodos socializadores que avalan las tesis a favor del aprendizaje cooperativo.

### **1.1.3.3. SOBRE LA PRÁCTICA EDUCATIVA DE LOS PROFESORES EN FORMACIÓN O EN ACTIVO**

Siguiendo a Blasco (2007) en la exposición de las líneas de investigación, centramos la atención en Delgado Noguera (1999) el cual *“nos introduce en el análisis del pensamiento docente del profesor”* (Blasco, 2007: 51). Este autor describe que existe la creencia generalizada, a raíz de las investigaciones llevadas a cabo por autores de la talla de Fuller y Brown (1975) y Marcelo (1991), que la construcción del pensamiento docente atraviesa diferentes etapas y coinciden todos en afirmar que es durante el primer y segundo año de práctica donde aparece la preocupación hacia los problemas de control del aula; superados éstos, son los aspectos técnicos de la enseñanza: planificación, curriculum, métodos, etc., los que centran más la atención; en el quinto años sintiéndose más seguro en el aula, comienza a mostrar interés en la participación de los alumnos en las clases.

Este mismo autor llega a enumerar siete fases por las cuales pasan los profesores a lo largo de su práctica docente:

- Fase inicial o de comienzo
- Fase de estabilización
- Fase de experimentación
- Fase de cuestionamiento crítico
- Fase de serenidad o distanciamiento afectivo
- Fase conservadora y crítica
- Fase de liberación o disentimiento

Otro trabajo relevante en sintonía con este tema, se encuentra en la tesis doctoral de Fernández y Vázquez (2007).

#### 1.1.3.4. SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Las investigaciones sobre la formación del profesorado están sostenidas por una iniciativa nacida en algunos países como Escocia, Estados Unidos y zonas de Canadá, llamadas *Escuelas de Desarrollo Profesional* (Pharnerchif): los alumnos, después de la formación teórica en la Universidad, se desplazan a estas escuelas para continuar su formación docente y adquirir el conocimiento práctico. Entre los autores que han investigado en esta línea encontramos a:

- Hardy (1999), quien sondea la opinión de 62 alumnos en formación para comprobar sus creencias respecto al programa de las Escuelas de Desarrollo. Sus conclusiones van en la línea de acortar el tiempo de permanencia en las escuelas, propiciar una mayor relación entre la universidad y la escuela y un mayor equilibrio entre la teoría y la práctica.
- Siedentoop y Locke (1997), quienes bajo el título *Making a difference for Physical Education. What Professors and Practitioners Must Build Together*, presentan una alternativa a la formación del profesorado, con una triple misión: la formación inicial del profesorado de Educación Física, la formación permanente del profesorado de Educación Física y la mejora de la formación física del alumnado, niños y jóvenes. Sus trabajos han pretendido contribuir a potenciar el estatus de la asignatura de educación física.

#### **1.1.3.5. SOBRE LOS PENSAMIENTOS Y CREENCIAS QUE POSEEN LOS ALUMNOS ACERCA DEL SIGNIFICADO Y LA CONCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA**

Exponemos algunos de los autores que investigan en esta línea:

Romero Cerezo (1999) analiza el concepto que los estudiantes de Magisterio de Educación Física tienen de la Educación Física en el curriculum escolar. Son interesantes algunas de sus conclusiones:

- La presencia de un docente especializado para impartir la asignatura beneficia tanto a los alumnos, por su nivel de compromiso, como a la misma asignatura.
- El docente debe usar la autocrítica, la reflexión y la toma de decisiones como elementos facilitadores de una Educación Física de mejor calidad.
- Las administraciones deberían comprometerse a dotar de un especialista a todos los centros educativos.

Chen (1998), citado por Blasco (2007), realiza un estudio con la intención de conocer el nivel de significado que la Educación Física tiene para los estudiantes de bachillerato. Estudió la opinión de 698 alumnos y alumnas. El trabajo evidenció:

- Que el nivel social, la apreciación cultural, el reto, el fitness y la expresión fueron las dimensiones que alcanzaron mayor nivel en sus apreciaciones.
- Que las diferencias en las concepciones de los alumnos eran dependientes del género, nivel y estatus económico de los participantes.

Romero Cerezo y Arráez (2001) realizan una revisión de las líneas de investigación abiertas en estos 10 años. En su estudio reflejan

el interés que algunos profesionales han demostrado en dar a conocer a la comunidad científica el avance realizado en este ámbito del conocimiento, enumerando una larga lista de temas y títulos al respecto,

Los trabajos presentados anteriormente ratifican el interés que suscita nuestra investigación. Los estudios referidos acerca de los diferentes modelos de enseñanza-aprendizaje, la formación del profesorado y el aprendizaje cooperativo, ofrecen contenidos valiosos que enriquecen nuestra investigación.

#### **1.1.4. OTRAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN REALIZADAS EN ESPAÑA**

Incorporamos en este punto otras líneas de investigación interesantes. Son trabajos que versan sobre el Plan de Estudios de la Especialidad de Educación Física, la formación didáctica ideal de los maestros especialistas en Educación Física y las creencias en la formación inicial de profesorado de Educación Física.

##### **1.1.4.1. SOBRE EL PLAN DE ESTUDIOS DE LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN FÍSICA**

Gil Madrona (1999) estudia la evaluación del profesorado en la Escuela de Magisterio de Albacete en la Especialidad de Educación Física. El autor ha pretendido con esta investigación, fruto de su tesis doctoral, obtener información de los diferentes sectores implicados en el Centro sobre el Plan de Estudios o Curriculum que conforma la formación inicial. El autor define el modelo utilizado con el calificativo de mixto, dado que ha integrado el propuesto por Stufflebem: modelo CIPP (Stufflebem, y Shinfield, 1987) y el modelo de Pérez Juste (1995): *Evaluación Inicial* o el *Programa en sí mismo*; *Evaluación del Proceso* o el *Programa en*

*su Desarrollo; y Evaluación Final o el Programa en su logros y resultados.* Sin embargo, puntualiza su modelo como holístico. Por una parte, humanístico, porque ha tenido en cuenta las opiniones de profesores, alumnos y maestros de prácticas, así como dirigentes del Centro; por otra, eficientista, al apoyarse en los datos recabados del rendimiento de los alumnos.

Las conclusiones, preferentemente aplicables a la situación concreta donde se ha realizado el estudio: Escuela de Magisterio de Albacete, se refieren a:

- Coordinación, trabajo en equipo y metodología del profesorado
- Actitud del profesorado por acabar el programa de su asignatura y relación con los conocimientos impartidos.
- Evaluación del profesorado por parte de los alumnos
- Valoración de los alumnos acerca del grado de competencia general del profesorado
- Valoración del profesorado del trabajo en grupo y del nivel de aprovechamiento del tiempo en clase
- Evaluación de la práctica docente por el profesorado.

#### **1.1.4.2. SOBRE LA FORMACIÓN DIDÁCTICA IDEAL DE LOS MAESTROS ESPECIALISTAS EN EDUCACIÓN FÍSICA**

Con el objetivo de conocer la formación didáctica ideal que los especialistas en Educación Física deben recibir, Cerezo et al. (2000) se plantean realizar una investigación sobre los conocimientos que los alumnos de primer curso poseen acerca de la materia que van a impartir y en la que se tienen que formar para educar posteriormente a sus educandos. Para ello diseñan un cuestionario de elaboración propia, que denominan

*Cuestionario de valoración de conocimientos previos.* La muestra está formada por alumnos de primer curso.

Los autores presentan, en un primer momento, lo que ellos entienden por *perfil del maestro especialista en Educación Física*. Se detienen a describir los contenidos de la formación inicial que los maestros deben recibir y las actuaciones didácticas que ellos deben posteriormente emplear.

Comienzan preguntándose cómo debe ser la orientación que ha de tener la formación inicial. Seguidamente, se detienen en las funciones del futuro docente, concluyendo que el maestro especialista, como profesional de la enseñanza, deberá conocer el currículum oficial de esta disciplina y cómo adaptarlo al contexto sociocultural donde vaya a ejercer su profesión. Esto supone, por una parte, la adquisición de una serie de conocimientos científicos-técnicos sobre la educación en general y, sobre la educación física, en particular; por otra parte, deberá iniciarse en la práctica docente en el aula de Educación Primaria, efectuando actividades de Educación Física, a partir de la base adquirida en las distintas asignaturas del Plan de Estudios.

Tras este enfoque, los autores presentan el planteamiento de la investigación:

### **Objetivos**

Conocer los conocimientos previos de los alumnos que inician la carrera de Maestro Especialista de Educación Física; saber que conocen sobre la materia que va a marcar su futuro profesional y qué van a estudiar como directriz de su carrera; y contrastar los conocimientos previos con los que curricularmente van a recibir.

## **Metodología**

Se utiliza como técnica el cuestionario citado y se aplica a 95 estudiantes de primero de Magisterio de la Especialidad de Educación Física, de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada. El Cuestionario está compuesto por nueve preguntas abiertas, agrupadas en dos bloques: El curriculum de Educación Física: siete preguntas y el Maestro especialista de Educación Física: dos preguntas.

En el análisis de datos, proceden de este modo: para los datos cuantitativos se apoyan en la distribución de frecuencias; para los datos cualitativos realizan un análisis de contenidos mediante la categorización y codificación de las evidencias más relevantes expresadas por los sujetos en las preguntas abiertas referentes a la finalidad del estudio.

## **Conclusiones**

Los estudiantes de primer curso de la Especialidad de Educación Física casi en su totalidad, desconocen, al ingresar en la Facultad, el curriculum en cuanto a contenidos y funciones pertenecientes a la materia de Educación Física.

La función del Maestro especialista en Educación Física para los futuros profesionales es prioritariamente la de impartir docencia y educar.

El valor fundamental que le confieren a la Educación Física como materia escolar es la formación integral del alumno.

Diferencian perfectamente al maestro Especialista de Educación Física y al entrenador deportivo, asumiendo nociones más abiertas de la enseñanza como docente y educador para la figura del maestro, frente al de enseñanza deportiva y búsqueda de rendimiento para el entrenador.

**1.1.4.3. LAS CREENCIAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA.** INCIDENCIAS EN LA TRANSFORMACIÓN DE SU PENSAMIENTO

**Zagalaz et al.** (2002). Los autores, después de una breve referencia al marco teórico de la investigación, presentan el diseño de la investigación, para pasar, posteriormente, a presentar el pensamiento y la transformación del Profesorado de Educación Física en formación inicial.

Presentamos primeramente el diseño de la investigación:

**Objetivos**

- Detectar algunas creencias previas que pueden influir en la posterior actuación profesional del maestro especialista en Educación Física.
- Retroalimentar adecuadamente los programas de las asignaturas cursadas en la formación inicial para que puedan servir a los objetivos anteriores.
- Mejorar la formación inicial del maestro especialista en Educación Física.

**Fases del proceso investigador**

- Estudio, reflexión y diseño inicial de la investigación
- Negociación, integrada por la selección de 9 alumnos de 1º curso de formación inicial: se les propone la participación en un proyecto de investigación, explicándoles el objetivo del proyecto.
- Recogida de datos mediante la aplicación de los instrumentos seleccionados a los participantes para

continuar con la categorización, simbolización e interpretación de los datos.

- Redacción de las conclusiones
- Emisión del informe final.

### **Sujetos de la investigación**

9 alumnos, 3 mujeres y 6 hombres, con edades comprendidas entre los 19 y 22 años, de distinta procedencia: Bachillerato, Formación Profesional, Diplomada en Educación Primaria.

### **Instrumentos**

- Los denominados instrumentos de cambio: el programa de la asignatura de Bases teóricas de la Educación Física (materia troncal, obligatoria, con una carga docente de 4 créditos y medio con contenidos enfocados a que los alumnos adquieran y transformen académicamente sus conocimientos sobre la Educación Física.
- Instrumentos de detección de creencias, que son las autobiografías, los cuestionarios y las entrevistas de carácter individual, grupal, también los diarios.

### **Metodología cualitativa: estudio de casos**

Comienzan desarrollando unas categorías o unidades de significado que suponen la reducción y estructuración de los datos hasta una cantidad manejable de información. Las categorías son ideas, temas o interpretaciones surgidas de los datos que tienen significado con la cuestión que se aborda. Para definir categorías se emplea la función de codificación, es decir, la aplicación de una abreviatura o símbolo a una frase procedente de la información

cualitativa, con el fin de clasificar o establecer categorías con los datos obtenidos. Tras el diseño de la investigación, los autores afrontan el grueso de la presentación del trabajo realizado.

Seguidamente, exponemos las conclusiones de la investigación referidas al pensamiento y la transformación del Profesorado de Educación Física en formación inicial:

**Los motivos.** Distinguen cuatro motivos: referidas a la especial predisposición para la práctica deportiva; no haber podido cursar estudios superiores en esta dirección; vocación por la enseñanza en general o por la Educación Física en particular; existencia de un contexto familiar proclive a la función docente.

**Cambios conceptuales** de la Educación Física en relación a la idea del cuerpo. *“Parece que la gran mayoría de los alumnos y alumnas participantes han transformado su creencia previa de tipo dualista tal como reflejaban los cuestionarios iniciales hasta una concepción de orden monista del cuerpo humano como se observa en los diarios y entrevistas, si bien, dicha transformación no es radical ni general, sino que por el contrario tiene importantes dificultades referidas sobre todo al lenguaje empleado como portador de la carga cultural dualista de cientos de años”* (2002, 140).

### **Preconcepciones sobre el concepto de Educación Física**

En este punto, las opiniones se pueden situar en un *continuum* en el que, en uno de los extremos, se sitúan aquellas opiniones que afirman que la Educación Física es tan sólo un método de preparación para el deporte; en el otro extremo, las afirmaciones mucho más amplias. Una síntesis apretada sería la de comprobar que la concepción de la Educación Física “referido casi

exclusivamente, a la salud se ha ido ampliando en la dirección de una concepción educativa entendida como el desarrollo desde la motricidad de las distintas capacidades que integran la personalidad humana” (2002: 142).

### **Teorías implicadas sobre los contenidos de la Educación**

En este punto, los autores han querido averiguar si los profesores en formación inicial tenían preconcepciones sobre los contenidos de la Educación Física y, en su caso, cual es la naturaleza de las mismas. En general se reconoce una importante evolución en el pensamiento de los profesores en formación inicial desde el principio del diario. Todos destacan que la Educación Física constituye un saber científico, con un objeto, un fin y un método propio. No dudan en cuanto al carácter propio de la materia.

### **Conclusiones**

El profesorado que comienza su formación inicial como Maestro especialista en Educación Física desconoce, en términos generales, cual es su campo de actuación u objeto de conocimiento. Esta concepción restringida de la Educación Física les condiciona a la hora de concebir los contenidos de la misma, refiriéndolos al ámbito del deporte y de la condición física.

El conocimiento que los alumnos tienen de la Educación Física y su papel en el contexto de la educación es muy escaso, denota un desconocimiento académico que fundamente las bases y el papel de la motricidad en la educación integral de la persona. La idea monista del cuerpo que sustenta la educación física y contribuye desde la motricidad a la educación integral de la persona es uno de los conceptos que más cuesta a los alumnos reconceptualizar, pues enseguida vuelven a su pensamiento anterior.

Los participantes consiguen valorar la importancia del contexto histórico y sociocultural como marco en el que la Educación Física

ejerce su función educativa, marco que va integrando sucesivamente los diversos contenidos que integran el campo de la motricidad humana.

Como conclusión final, los autores afirman que todos los *“participantes en la investigación, sin excepción, admiten que ha cambiado su idea de la Educación Física en la dirección de formar un concepto complejo y global más distante, en definitiva, del saber vulgar que había inspirado su anterior conocimiento”* (2002: 148).

Las tres investigaciones presentadas acerca del plan de estudios de la especialidad de Educación Física y la formación de los maestros de Educación Física, son una muestra más de la importancia y el interés de la investigación presente.

#### **1.1.5. INVESTIGACIÓN REALIZADA EN EL CES DON BOSCO**

##### **1.1.5.1. PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

En el año 2001 De Andrés y Pariente (2002), alumnos de doctorado del Departamento de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad Complutense de Madrid, llevan a cabo un trabajo experimental en torno a las motivaciones, expectativas, grado de satisfacción de los estudiantes maestros de Educación Física y las necesidades de orientación e información que los estudiantes disponen a lo largo de su formación inicial. El lugar de la Investigación es el CES Don Bosco, Centro elegido por su condición de antiguos alumnos.

Los autores apoyan su trabajo en algunos estudios realizados en España, sobre todo, en los de Gil Madrona (1999) y Loza Olave

(1999). Del primer autor, presentan las conclusiones de su estudio, reflejando que tanto profesores, como estudiantes parecen decantarse por una preparación más bien específica de la enseñanza de educación física. Las asignaturas menos valoradas son las troncales comunes, exceptuando la Didáctica General. Las más valoradas son las troncales específicas como Aprendizaje y Desarrollo Motor, Educación Física y su Didáctica, Teoría y Práctica del Acondicionamiento Físico, Bases Biológicas y Fisiológicas del Movimiento y el Practicum, el que más. Consideran insuficientes el número de asignaturas obligatorias de la Especialidad de Educación Física; y las asignaturas optativas ofertadas deberían estar directamente vinculadas con la Educación Física.

Del segundo autor, Loza Olave (1999), recaban aspectos de su estudio, el cual señala cómo los estudiantes de Educación Física reclaman un cambio de la situación actual: mayor especialización en los contenidos curriculares, una mayor presencia de materias instrumentales orientadas al desarrollo de la tarea docente y un mayor peso del Practicum. Los alumnos muestran preferencia por las "clases prácticas", siendo la lección magistral la clase con menor aceptación. Un 69,7% de los alumnos manifiesta satisfacción con la actividad desarrollada en sus centros mientras un 30,3% dice estar poco satisfecho o nada satisfecho.

#### **1.1.5.2. FINALIDAD DEL TRABAJO Y MÉTODO UTILIZADO**

##### **La finalidad de la investigación**

La finalidad de la investigación de estos autores es la de aproximarse a la realidad de la Educación Física, tal como la perciben los estudiantes, es decir, conocer sus motivaciones para

la elección de la carrera, la satisfacción con los estudios que realizan, la contribución personal a su propia formación, la orientación recibida con anterioridad a la elección de la carrera y la orientación actual en el centro universitario.

### **Población y Muestra**

La población objeto de estudio son los alumnos de Magisterio especialidad de Educación Física, 1º, 2º y 3º curso. Alumnos, por tanto, de nuevo ingreso y también los que tienen 2 y 3 años de experiencia universitaria en el CES Don Bosco.

El procedimiento de la muestra, aún habiendo querido que fuese aleatorio y estratificado por cursos y sexo, ha sido incidental: la selección de la muestra ha tenido como razón última la limitación de alcance, establecida por los autores, debido a la premura de tiempo y de medios materiales; por este motivo, sólo pudieron recoger datos de los alumnos del turno de mañana. Los investigadores son conscientes de la limitación del trabajo al no haber podido recabar datos de los alumnos del turno de tarde.

La muestra total la componen 170 alumno, el 58,6% del total de la población. La tasa de no respuesta es de un 41,4%, repartida de forma desigual entre personas no accesibles debido a su ausencia, voluntaria o no, los días que se pasaron las encuestas.

### **El método**

Según afirman los autores utilizan el método transversal, por emplear tres cortes transversales: el estudio de cada curso en un momento determinado del año académico 2002-2001. La técnica utilizada es la encuesta. Realizan un estudio descriptivo por

medio de datos absolutos y porcentuales de las características de la muestra en seis áreas o bloques:

- Datos personales
- Motivos que han influido en la elección de la carrera
- Grado de satisfacción con los estudios que realiza
- Grado y calidad de la contribución del estudiante a su propia formación
- Orientación recibida anterior a la elección de la carrera
- Orientación recibida en el centro universitario.

### **Trabajo de campo**

El trabajo de campo lo realizaron el 13, 20, 24 de febrero, 28 y 29 de abril de 2001. La técnica fue aplicada por los propios autores del trabajo.

**Variables** se clasifican en tres núcleos:

- Variables situacionales del colectivo de sujetos participantes. (estudiantes de Magisterio de la Especialidad de Educación Física del CES Don Bosco).
- Variables relacionadas con la orientación.
- Variables ligadas a los Servicios de orientación del CES Don Bosco.

#### **1.1.5.3. VALORACIÓN Y CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

En la valoración crítica del trabajo, De Andrés y Pariente, concluyen que a pesar de los límites de la investigación, los resultados tienen interés para el Servicio de Orientación del CES Don Bosco. Entre los aspectos a mejorar, destacan:

- La limitación de la muestra a los alumnos del turno de la mañana, ya que los alumnos de la tarde, por su situación y perfil personal y profesional podrían haber aportado datos interesantes. Los autores remiten este estudio a investigaciones posteriores.
- La carencia de un estudio más profundo de la relación que se establece entre determinadas variables, a saber, entre sexo y contribución personal al estudio, satisfacción con los estudios actuales y necesidades de orientación. También este aspecto lo remiten a estudios posteriores.
- La falta de revisión previa del cuestionario en orden a mejorar determinados elementos, subsanar lagunas, incluir más cuestiones acerca de la percepción del estudiante respecto al plan de estudios de la citada especialidad.

Finalmente, los autores presentan las conclusiones y resultados obtenidos relativos a las seis áreas estudiadas:

### **Datos personales**

- Resulta determinante el alto porcentaje de alumnos de sexo masculino de la muestra, datos que ayudan a comprender la fisonomía particular de los estudiantes de esta especialidad. Comparando el porcentaje de alumnos 72,7% de la muestra con los de otros estudios similares como es el caso de Sánchez García (1999) sobre 2489 sujetos que abarcan prácticamente el total de las ramas de estudios universitarios, el porcentaje de alumnos del sexo masculino fue del 51%.

- Otra característica de la muestra es el 82,5% de alumnos procedentes de Centros de enseñanza pública. En el estudio de Díaz Allué (1989), sólo un 39,4% procedía de Centros públicos.
- En cuanto a la modalidad de acceso, se destaca que un 41,9% de los alumnos procede de *BUP* y *COU* un 9,3 de *Bachillerato LOGSE*, sólo un 29,7% de *Selectividad*. Llama la atención la presencia de un 18% de alumnos procedentes de *Formación Profesional* (con casi total seguridad todos ellos de *Educación Física*). En la investigación de Sánchez García (1999), los alumnos procedían en su inmensa mayoría (90%) de la *prueba de Selectividad* y solo un 4% de *F.P.* Este es un detalle que también define la peculiar fisonomía de este colectivo y da idea de la orientación de estos alumnos hacia los estudios y el desarrollo profesional en la especialidad de Educación Física.
- Un 26,2% de los alumnos ha comenzado otros estudios sin llegar a terminarlos, ya que el porcentaje de alumnos que cursan de forma simultánea otra carrera es mínimo; se llega a la conclusión de que cierto porcentaje de alumnos ha ingresado en estos estudios con un historial universitario marcado por el fracaso, el desaliento o una falta de definición inicial en cuanto a sus preferencias como estudiante.
- Un 41,9% de los alumnos dice trabajar; es un porcentaje ciertamente elevado. En el trabajo de Sánchez García sólo un 20% trabaja y estudia a la vez.
- Tres de estos aspectos: el elevado porcentaje de alumnos del sexo masculino, la procedencia de un número significativo de alumnos de Formación Profesional y baja de Selectividad y el importante número de estudiantes que

compaginan trabajo y estudio marca decididamente este estudio.

### **Motivo de elección de carrera**

- El 63% de los alumnos declara haber elegido esta carrera en primera opción. Los investigadores intentan explicar este resultado, mediante el acceso a los estudios de Licenciatura en Ciencias de la Educación Física y el Deporte, que se realiza por una vía de acceso distinta de la ordinaria: se les exige superar unas pruebas de aptitud física; para los que las superan, la calificación de Selectividad es la que sirve de criterio de admisión a estos estudios, por ello, no están seguros si, como se desprende de la respuesta a otras preguntas, estos alumnos intentaron en su momento el acceso a los referidos estudios.

Otra explicación es la consideración del pequeño porcentaje de alumnos que han accedido a estos estudios por medio de la *Prueba de Selectividad*, siendo este uno de los criterios de admisión, para la obtención de plaza académica en los estudios de Magisterio, que utiliza el CES Don Bosco; parece claro que este 63% corresponde en realidad al número de alumnos que han optado desde un principio por realizar sus estudios en esta especialidad y en este Centro.

- Sólo el 34,3% de los alumnos, reconocen tener en sí mismos la motivación para la carrera elegida. Por el contrario, es alto el porcentaje (63%) de estudiantes que atribuyen a sus compañeros, como motivación para la elección de los actuales, no haber tenido acceso a otros estudios

- Un 59,3% de los alumnos consideran que sus *capacidades para estos estudios* son un factor muy importante como motivación para la elección de los mismos. Lo mismo ocurre con el *valor formativo y de desarrollo personal de los mismos* (64,5%), *su vocación por este tipo de estudios* (74,4%), *preferencia personal por estos estudios* 77,9%, *sus salidas profesionales* (47,6%), *buscar la autorrealización personal* (51,7%), *lograr un trabajo estable y bien remunerado* (41,9%) y *mejorar su estatus social y profesional*.

### **Satisfacción con los estudios actuales**

- Los alumnos afirman que los estudios que realizan en la actualidad son los *que más les gustan* (16,9%) y *les gustan* (67,4%). También dicen continuar estos estudios por satisfacción personal (84,3%).
- Un 47,7% de los alumnos no elegiría otra carrera; un 30,8% elegiría otros estudios y un 21,5% dice no saber si cambiaría de estudios. Estos resultados contradicen un tanto los anteriores, según los autores, pero si se analiza el grado de satisfacción en aspectos específicos de la carrera, se puede comprobar cómo los alumnos se sienten *regularmente satisfechos con el plan de estudios, competencia del profesorado, relación personal del profesor con los alumnos en clase y la acción tutorial del profesor a nivel personal*. Entre "medio/regular" e *insatisfechos con el equilibrio teoría-práctica*. Por otra parte, hay un elevado grado de *insatisfacciones* manifestado por los alumnos en relación a la *dotación de medios materiales para realizar sus estudios*.

- Los investigadores concluyen este punto, considerando que si bien el alumno demuestra gusto por los actuales estudios, una parte sustancial de los mismos cambiarían en estos momentos de carrera, ya que es “*media/regular*” o poca la satisfacción con la totalidad de aspectos de la misma.
- La relación entre *teoría* y *práctica* es criticada por la generalidad de alumnos de esta especialidad de Magisterio y también por los profesores universitarios, al coincidir todos en reclamar un mayor contenido práctico en las asignaturas; también viene cuestionada la *dotación de medios materiales*. Estos datos últimos, coinciden con los datos de los estudios de Gil Madrona (1999) y Loza, E. (1998).
- La relación profesor alumno, que se esperaba llegara a “*bastante*” o “*mucho*” por parte del alumno, por el contrario, obtiene un nivel de satisfacción solamente “*medio/regular*”.

### **Contribución personal del estudiante a su propia formación**

- La dedicación al estudio de estos estudiantes es mínima. Unos dicen estudiar sólo en vísperas de los exámenes, otros limitan el estudio a apuntes tomados en clase o son desiguales en su dedicación diaria al estudio. Los autores comentan que sería interesante el comparar estos datos con las calificaciones académicas recibidas por los alumnos y con el nivel de fracaso en los estudios, de cara a tener una visión clara del grado real de exigencia de los mismos.
- Los alumnos dicen que intentan completar en un grado de “*medio/regular*” su formación, mediante lecturas propias o ajenas a sus estudios. Pero no asisten regularmente ni a

conferencias, ni a cursos monográficos y seminarios. No realizan actividades artísticas. Tampoco participan en actividades de la comunidad, ni religiosas. La mayoría de ellos no realizan cursos en España o en el extranjero, ni estudian un idioma moderno o informática con objeto de completar su formación.

- Un 77,3% dedica “*bastante*” o “*mucho*” tiempo a actividades deportivas.
- Sólo un bajo porcentaje de alumnos dicen dedicar un número suficiente de horas al *estudio personal*, dato que revela poco a favor del nivel de exigencia académica de esta carrera.
- Un aspecto muy positivo ha sido el comprobar el elevado grado de integración de los alumnos en su curso considerado como grupo.

### **Orientación recibida con anterioridad a la elección de carrera**

- Los alumnos manifiestan por un lado que es *bastante útil o imprescindible* el recibir orientación previa sobre los estudios que están realizando. Por otro les preocupa en un alto grado el *haber elegido esta carrera sin el suficiente conocimiento de la misma, no haber recibido orientación sobre las distintas carreras*. También les preocupa *no haber recibido a tiempo orientación sobre la universidad y sus funciones*.
- Un 41,3% de los alumnos no recibió orientación que facilitara su elección de carrera. Un 71,9% no recibió información acerca de las técnicas de trabajo universitario. Menos del 50% de los alumnos recibió orientación acerca de las salidas profesionales de esta carrera.

Según De Andrés y Pariente, los datos permiten inferir, que la orientación recibida, en cualquiera de estas áreas y en muchos casos ha sido insuficiente e inexistente en algunos de ellos.

Nos hemos extendido en la presentación del trabajo de De Andrés y Pariente, por motivos del objeto de estudio, por la muestra y el lugar donde se realizó la investigación. El estudio tiene aspectos que se asemejan al nuestro. De hecho, puede motivar una confrontación de resultados.

## **1.2. INVESTIGACIONES REALIZADAS EN EDUCACIÓN INFANTIL**

En este punto, trataremos el tema de las investigaciones llevadas a cabo en Educación Infantil. El resultado de la indagación nos ha permitido constatar una situación no muy abundante de estudios e investigaciones. Nuestra tarea ha sido la de organizar algunos trabajos según temáticas y exponer aquellos que más se acercan a los objetivos de nuestra tesis.

### **1.2.1. INVESTIGACIONES SOBRE EL PLAN DE ESTUDIOS: NECESIDADES Y RETOS PROFESIONALES DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL**

**Moreno Sánchez et al.** (1999) plantean un estudio orientado a conocer las necesidades, problemas y retos profesionales de los maestros de Educación Infantil. Aunque la muestra del estudio está referida no a los estudiantes de la Diplomatura de Educación Infantil, sino a los maestros ya en activo, hacemos alusión a ella, porque una de las preguntas que los autores se hacen es si la formación inicial de los maestros prepara profesionalmente a los maestros que trabajan en Educación Infantil.

**La muestra** está constituida por profesorado perteneciente a colegios públicos de la provincia de Huelva, de manera accidental 30 maestros y maestras que trabajaban en Educación Infantil en el curso 1998-1999. Los autores comprenden que la muestra no tiene una representatividad estadística, pero para ellos es de gran interés, porque pertenecen a centros donde los alumnos de la Diplomatura realizan las prácticas.

**El procedimiento de recogida de datos** se ha realizado a través del análisis de los Planes de Estudio de la especialidad de Educación Infantil de la Universidad de Huelva y de entrevistas semiestructuradas a profesoras y profesores en ejercicio que imparten esta especialidad. Con la información obtenida, realizan un balance entre lo que sería el “desempeño ideal” y el “desempeño real”. La intención de los autores era contrastar lo que se oferta en la formación de los futuros maestros, con lo que demanda la práctica real en un centro concreto, una vez que comienzan a ejercer su profesión.

**Los resultados del estudio** se presentan referidos a dos grandes bloques o categorías: problemas percibidos en el ejercicio de la docencia y necesidades percibidas en el ejercicio de la docencia.

**En relación a la primera categoría**, se destaca la falta de preparación en lo teórico y, sobre todo, en lo práctico, al valorar la preparación que han recibido durante el desarrollo de sus estudios en los Centros Universitarios. Todavía más, refieren que esta falta de preparación viene motivada por la desconexión entre la teoría y la práctica que se está llevando a cabo en la formación del futuro docente, ya que son asignaturas que no tienen ninguna o poca relación con el trabajo que realizan en las aulas.

Uno de los factores que analizan, son las prácticas que las consideran escasas y mal planificadas para la realidad tan compleja que se van a encontrar en las aulas. De los 200 créditos de 10 horas cada uno, que comprende el Plan de Estudios de la Diplomatura de Educación Infantil, sólo 32 créditos están dedicados a las prácticas.

En la Universidad de Huelva la distribución de los 32 créditos es la siguiente: 6 en el primer curso, 10 en el segundo y 16 en el tercero.

***Respecto a la segunda categoría***, los profesores entrevistados demandan a la Universidad, sobre todo, más prácticas y mejor programadas durante el período de estudios. Igualmente, ven necesario un cambio en las asignaturas que hoy se están impartiendo; hablan de adaptar los contenidos para que estén en consonancia con la práctica educativa que deben llevar a cabo y, por lo tanto, han de ser más operativos. También demandan, coincidiendo con cuanto señala Velasco y Rosso (1991), una serie de iniciativas imprescindibles, como son la formación de la actitud crítica y objetiva hacia la propia práctica docente.

Al profesorado de la Universidad se le pide que esté mucho más conectado con la realidad de los centros de Educación Infantil e, incluso, *que hayan trabajado en ellos, para transmitir una enseñanza más coherente, significativa y de mayor calidad* (Moreno Sánchez et al, 1999: 7).

A la vista de los resultados, los autores, personal de la Universidad de Huelva, señalan algunas reflexiones finales a modo de **conclusiones**:

- Es necesario elaborar un currículo adaptado a la problemática real de los centros escolares, que permita el

desarrollo de las competencias necesarias en los estudiantes para el desempeño de la tarea que han de realizar como maestros de Educación Infantil. Opinan que se ha de cambiar no sólo el contenido sino también el enfoque de las asignaturas, potenciando la adquisición de habilidades y actitudes y hacer hincapié en el *saber hacer* y en el *saber ser*.

- Es preciso incrementar el tiempo de las prácticas y poner énfasis en el modo de gestionarlas adecuadamente para que cumplan el objetivo que tienen, que es el de *desarrollar habilidades y competencias docentes en los alumnos*.
- Se pide un cambio curricular en el que tenga un peso mayor y específico los conocimientos actualizados y relacionados con la práctica, así como el desarrollo de habilidades que permita desarrollar en el futuro una actividad docente de calidad.

### **1.2.2. INVESTIGACIONES SOBRE LA METODOLOGÍA EN LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN INFANTIL**

En este punto, se exponen dos investigaciones cuya finalidad es el estudio de las nuevas metodologías universitarias y cómo enseñar y aprender estrategias de aprendizaje en la universidad.

#### **1.2.2.1. NUEVAS METODOLOGÍAS DOCENTES**

**Valls y Molas (2005)** presentan un proyecto de adaptación a los créditos europeos de dos asignaturas relativas a la formación psicológica de los alumnos de 2º y 3º curso de Magisterio de la especialidad de Educación Infantil. Estas dos asignaturas son: Psicología de la Educación y Psicología de la Educación Infantil.

Tras la presentación de los principios que sustentan el diseño instruccional de las asignaturas, los autores exponen la finalidad del estudio que es la de ofrecer una enseñanza de calidad, coherente con el planteamiento de las asignaturas implicadas. El proyecto propone la experimentación y pilotaje de nuevas metodologías docentes basadas en el uso educativo de las TIC.

### **Plan de trabajo distribuido en cuatro fases**

En la primera fase, septiembre-octubre de 2004, realizan una revisión conjunta de los diseños que actualmente se utilizan en las asignaturas y se consultan experiencias de re-diseño de asignaturas que están experimentando el paso a los criterios de convergencia europea, así como otras experiencias sobre la actividad del estudiante.

Segunda fase: noviembre-diciembre de 2004. Se establece un marco de referencia para el diseño instruccional de las asignaturas, con los principios psicopedagógicos más relevantes. Se realiza el re-diseño global de las dos asignaturas implicadas, se elaboran los planes docentes respectivos y los materiales didácticos de soporte digital

En la tercera fase, de febrero a mayo de 2005, se realiza la implementación de las asignaturas de acuerdo con el objetivo del proyecto.

Y en la cuarta fase, de septiembre a diciembre de 2005, se hace la evaluación conjunta de la experiencia y se propone, a partir de los resultados, un modelo de actuación para convertir los actuales créditos de la Psicología de la Educación y de las otras

especialidades de la titulación, a las nuevas características, estudiando su viabilidad para otras asignaturas y titulaciones.

En relación a las conclusiones del trabajo, los autores exponen lo siguiente:

- El proceso de elaboración de las adaptaciones curriculares necesarias, para la implantación del proyecto que han llevado a cabo, es una buena oportunidad para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y, en definitiva, para mejorar la calidad educativa. Si en el actual sistema universitario español, el crédito, unidad de referencia sobre la que se estructuran y organizan los planes de estudio, se encuentra fundamentalmente definido en función de las horas de dedicación docente: teórica y práctica, el nuevo sistema de créditos europeos, supone un proceso de cambio orientado hacia un nuevo modelo de docencia universitaria en la que se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, tanto del docente como del discente, y se focaliza la atención en el aprendizaje del estudiante en lugar de hacerlo en la dedicación del docente.
- El proyecto implementado ha ofrecido algunas aportaciones importantes, entre ellas, la de generar propuestas globales interrelacionadas dentro de un mismo departamento, potenciar el trabajo del equipo por parte de los profesores y la interrelación de contenidos entre las asignaturas y unificar criterios formales en la elaboración del material digital.

### 1.2.2.2. ENSEÑAR Y APRENDER ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACION UNIVERSITARIA

**Pérez Cabaní (1994)**, docente de la Universidad de Girona, presenta una comunicación centrada en el ámbito de la formación universitaria. El objetivo de la misma es el de profundizar en el conocimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad. Aunque el estudio no está dirigido sólo a los alumnos de la Diplomatura de Educación Infantil, lo hemos incluido en nuestro trabajo porque también los considera y además, el tema que desarrolla nos parece interesante.

La autora toma como punto de referencia las aportaciones hechas por diferentes autores sobre la construcción del conocimiento en situaciones educativas formales, así como las investigaciones sobre la incidencia de las estrategias de enseñanza y aprendizaje en el proceso educativo, y nos muestra un trabajo realizado desde la asignatura de Psicología de la Educación en los estudios de Magisterio de la Universidad de Girona. Concretamente, se centra en el análisis de la incidencia de la enseñanza de mapas conceptuales en la calidad del aprendizaje de los estudiantes, las diferencias que se pueden producir en el uso de este procedimiento según la intervención del profesor y la valoración de la relación existente entre el proceso de aprendizaje que se ha favorecido en el aula y la calidad del aprendizaje resultante.

Parte de la idea de que, tradicionalmente, el modelo de enseñanza-aprendizaje que se ha llevado en las aulas universitarias ha sido el que contempla la función del profesor como transmisor de contenidos y la de los alumnos como receptores pasivos del mismo y, por lo tanto, la importancia de los aspectos metodológicos e instruccionales y la función del

profesor como mediador en la construcción del conocimiento del alumno, no queda contemplada en la Educación Universitaria.

Fundamenta, en un primer momento, las estrategias de aprendizaje en la teoría del constructivismo y estudia, en un segundo momento, el uso regulativo de los mapas conceptuales y su relación con la calidad del aprendizaje en la educación universitaria, a través del contenido de la asignatura de Psicología de la Educación.

### **Planificación de la investigación**

Con el objetivo de conocer la incidencia de la utilización de mapas conceptuales en la calidad del aprendizaje de los estudiantes, y valorar las diferencias que se producen entre la enseñanza-aprendizaje del procedimiento (conocimiento declarativo y procedimental) y la enseñanza-aprendizaje de cuándo y por qué utilizarlo (conocimiento condicional), elaboró un plan de formación diferente para los tres grupos de clase. Aunque en todos los grupos el contenido de la asignatura era el mismo, a uno de estos grupos se le enseñó a utilizar mapas conceptuales, a un segundo grupo se le enseñó el uso estratégico o regulativo de los mismos y al tercer grupo no se enseñó la utilización de mapas conceptuales. En los dos grupos en los que se introdujeron los mapas conceptuales las sesiones estaban planificadas de manera que la intervención directa del profesor iba disminuyendo progresivamente, ofreciendo la posibilidad a los estudiantes de participar activamente y de tomar decisiones.

La función mediadora del profesor para ayudar a los alumnos a construir el conocimiento condicional del procedimiento de aprendizaje (los mapas conceptuales) y favorecer el paso del control del profesor al control del alumno en la utilización de los

mismos, se concretó a través de la utilización progresiva de los siguientes métodos de enseñanza:

### **Explicación directa del procedimiento y su utilización**

La explicación del procedimiento se centra en cinco cuestiones clave:

- La descripción de las características del procedimiento.
- La explicación del propósito del mismo y beneficios potenciales que ofrece.
- La descripción clara de los pasos a seguir para utilizarlo, aportando ejemplos u otras ayudas instruccionales.
- La explicación de las situaciones o circunstancias en las que el procedimiento puede ser más útil.
- La exposición de los criterios que permiten decidir la adecuación o inadecuación de la utilización del procedimiento en una situación determinada. Para este método de enseñanza, la autora se basó en Duffy et al., (1986, 1987) y Winograd y Hare, (1988).

### **Modelamiento metacognitivo del uso regulativo del procedimiento**

Consiste en la utilización del procedimiento por parte del profesor, expresando verbalmente los motivos que le conducen a realizar determinadas acciones cognitivas en diferentes momentos de la realización de una actividad. El comentario del profesor deberá incluir su propio proceso de reflexión, de qué manera determina el procedimiento que sigue, como soluciona los posibles problemas que van surgiendo, etc. Está basado en las investigaciones de Graves (1983), Bereiter y Bird (1985).

### **Autointerrogación metacognitiva**

Este método se basa en la propuesta de autointerrogaciones sobre el cómo, cuando y porqué utilizar este procedimiento de aprendizaje.

En una primera fase, el profesor propone un modelo de interrogación que utiliza como ejemplo en diferentes ocasiones.

Posteriormente, los estudiantes, en grupos reducidos utilizan la auto-interrogación para resolver diferentes tareas, sugeridas por el profesor primero, escogidas libremente después.

Finalmente, se sugiere a los alumnos que utilicen la auto-interrogación de manera autónoma. Este método está fundado en las aportaciones de Cassidy & Baumann (1986) y Monereo (1990).

### **Análisis y discusión metacognitiva entre alumnos y profesor**

Este método trata de identificar y valorar los procesos de pensamiento subyacentes a un producto o respuesta final con el objetivo de que el alumno sea consciente de la eficacia de sus propios mecanismos de resolución y los de sus compañeros, de manera que pueda, en caso necesario modificarlos. Guía este método las aportaciones de Nisbet y Shucksmith (1986), Alvermann, Dillon y O'Brien (1990).

### **Técnicas aplicadas para la obtención de los datos.**

Se utiliza la técnica de los autoinformes aplicados a los estudiantes en diferentes momentos y la valoración observada en la calidad del aprendizaje resultante de los diferentes grupos, valorada a través de la taxonomía SOLO (Structure of the

Observed Learning Outcome), elaborada por Biggs y Collis (1982).

### **Conclusiones**

- Se obtiene una mejora significativa en la calidad del aprendizaje de los estudiantes del grupo al que se enseñó el uso estratégico o regulativo de los mapas conceptuales y la valoración positiva de plan de formación por parte de los estudiantes. Este hecho reafirma en la idea de que, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es importante, tanto en la Universidad como en los niveles educativos precedentes, que los profesores guíen y faciliten el proceso de construcción de conocimiento que realizan los estudiantes.
- Otra idea importante es que el profesor, al planificar una unidad didáctica, debe tener en cuenta, además de los contenidos curriculares de su área de conocimiento, los procedimientos de aprendizaje que ayudarán a los estudiantes a construir su conocimiento en aquella área. Tal como se manifiesta en los estudios que analizan las características de la intervención en estrategias de aprendizaje desde esta perspectiva. Según Pérez Cabaní, apoyada en los estudios de Moshrnan (1982), Dehler y Schumaker (1988), Brow y Campione (1990), Pressley et al. (1992), estos procedimientos, generalmente, no se aprenden de manera espontánea, sino que los profesores deben actuar como modelos, y las estrategias de enseñanza marcan pautas a este respecto.
- Se confirma de nuevo que el modelo de actuación y la guía que ofrece el profesor, no se puede limitar a unos momentos determinados en los que quiera enseñar el uso regulativo de los procedimientos de aprendizaje. Dado que

estos no se aprenden en el vacío, sino en estrecha relación con los contenidos curriculares de un área de conocimiento, y dentro de ésta, a través de las tareas específicas que se tienen que realizar, el profesor tendrá que ofrecer esta guía enseñando conjuntamente, y de manera interrelacionada, los contenidos de la materia y el uso regulativo de los procedimientos para aprenderla.

- Las consideraciones anteriores ponen de manifiesto la responsabilidad que tienen quienes participan en la formación inicial del profesorado. Si la formación en estrategias de aprendizaje se tiene que introducir desde el inicio de la escolarización, tal como defienden los autores que han estudiado el tema: Donaldson (1987), Pramling (1989), Deloache y Brown (1990), Melot, (1990), será necesario que los responsables de guiar esta formación estén suficientemente preparados para enseñar a los alumnos a utilizar estratégicamente sus recursos procedimentales en situaciones de enseñanza-aprendizaje y para ello los futuros maestros han de estar formados al respecto.

### **1.2.3. INVESTIGACIONES RELACIONADAS CON LA MOTIVACIÓN QUE LOS ALUMNOS TIENEN HACIA LA CARRERA QUE CURSAN. LA MOTIVACIÓN HACIA LOS ESTUDIOS DE MAGISTERIO.**

Bertomeu et al. (2007) presentan en *Jornades de Foment de la Investigació* un estudio sobre las motivaciones de los alumnos hacia los estudios de Magisterio. La muestra de los alumnos no se centra únicamente en los alumnos de Educación Infantil, sino en cinco de las siete especialidades, entre ellas, Educación Infantil y Educación Física; la presencia de alumnos de estas dos especialidades es uno de los motivos que nos ha llevado a tomar

en consideración el estudio de Bertomeu F.J., y el segundo lo constituye el hecho que la motivación es una de las variables de estudio que tiene nuestra investigación.

### **Objetivos e hipótesis**

Los objetivos que persigue esta investigación son, por un lado, averiguar las motivaciones y el perfil de los estudiantes universitarios que eligen magisterio; y por otro, conocer las diferencias motivacionales entre las especialidades.

Se espera que los resultados den a conocer unas motivaciones específicas en cada grupo de estudiantes según la especialidad elegida. A partir de la anterior cuestión, se plantea la siguiente hipótesis: "La elección de las distintas especialidades de magisterio está en función de las motivaciones de cada alumno, y éstas serán diferentes en función de la especialidad".

La investigación se lleva a cabo durante el curso escolar 2006/2007. Se trata de un trabajo de carácter descriptivo con el que se pretenden obtener valoraciones y propuestas útiles para la orientación y la formación de los futuros maestros.

La hipótesis que orienta la investigación está formulada en los siguientes términos: la elección de las distintas especialidades de magisterio dependerá de las motivaciones de cada alumno, y éstas se agruparán en función de la elección de la especialidad.

Los resultados demuestran que a pesar de existir bastantes similitudes en las motivaciones hacia el estudio de las diferentes especialidades, se ha podido comprobar que existen algunas diferencias dependiendo de la especialidad.

### **El diseño de la investigación**

Se utiliza un diseño cuasi-experimental ya que se controlan algunas variables y se manipula la variable independiente: la especialidad que los sujetos hayan elegido, pero no se produce la asignación aleatoria de los sujetos a los grupos experimentales. Es uno de los diseños que más se utilizan en investigación educativa dada su elevada validez externa y su capacidad para poderse aplicar en contextos naturales.

La técnica aplicada es el cuestionario que consiste en la obtención exacta de información a través de preguntas a los interesados de manera escrita. El cuestionario contiene una relación de motivos entre los que los alumnos pueden hallar los que le indujeron a iniciar los estudios de magisterio. Se propusieron 26 items y se restringió la elección a tres de ellos, jerarquizados en función de su importancia subjetiva.

El proceso de aplicación se realizó durante el mes de marzo de 2007 y en el tiempo oportuno para garantizar la presencia del mayor número de alumnos en las aulas.

### **La muestra**

La muestra, formada por 613 estudiantes de la Universitat Jaume I de Castellón y la Universitat de Valencia, fue de tipo no probabilístico, es decir, fortuito o accidental ya que la muestra se formó por alumnos voluntarios que realizaron los cuestionarios, no teniendo así conocimiento previo de la población que participaría en la investigación.

## Resultados

Los estudiantes de Educación Infantil tienen como prioridad el trabajar con niños, pero dejan entrever el factor de gratificación al trabajar con niños pequeños. Confirman al 100% la hipótesis planteada por los autores al inicio, ya que en la elección de la carrera han priorizado el gusto por su especialidad sobre los aspectos de la educación en general, aunque también han manifestado la vocación hacia el magisterio, expresando, en la segunda o tercera opción que les gustan los niños y la enseñanza.

## Discusión

Los resultados obtenidos en este estudio han confirmado parcialmente la hipótesis que se planteaba al principio de la investigación, ya que se suponía que habría unas diferencias motivacionales más notables entre las diferentes especialidades a la hora de elegir magisterio. Solo en Magisterio de Educación Física se ha confirmado al 100% la hipótesis planteada, tal como se ha comentado. Lo que si se puede afirmar, que ha quedado más patente, es que los alumnos de magisterio, sea cual sea la especialidad elegida, manifiestan una gran vocación hacia los aspectos de la enseñanza.

Las investigaciones presentadas en este primer apartado sobre el plan de estudios de la Titulación de Educación Infantil, así como de la metodología en los alumnos de dicha titulación nos ofrecen pautas interesantes como referentes a la hora de analizar resultados e inferir conclusiones en la segunda parte del estudio.

## **2. INVESTIGACIONES SOBRE CALIFICACIONES ACADÉMICAS COMO ÍNDICE DE RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ALUMNOS UNIVERSITARIOS.**

En este apartado se exponen las investigaciones realizadas en el marco de las especialidades de Magisterio y también las llevadas a cabo en otras titulaciones universitarias.

Tras la consulta realizada, presentamos los estudios más relevantes, de acuerdo con el objetivo de nuestro trabajo. La exposición de los mismos se realiza teniendo en cuenta dos ámbitos: uno más restringido, referido a la Diplomatura de Magisterio y otro más general, extensivo a todo el ámbito universitario.

### **2.1. INVESTIGACIONES SOBRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EL ÁMBITO DE LA DIPLOMATURA DE MAGISTERIO**

Englobamos en este apartado tres investigaciones cuyo tema central es el rendimiento académico, estudiado en su relación con la evaluación y en su relación con la ansiedad.

#### **2.1.1. EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO DE LOS ESTUDIANTES DE MAGISTERIO: INFLUENCIA DEL TIPO DE EVALUACIÓN**

La primera investigación que presentamos es un estudio realizado en la Universidad Jaime I. Sus autores, Cloquell, Garcia, y Niubó (2003), parten de la constatación del bajo rendimiento de los alumnos en algunas asignaturas de la diplomatura de magisterio en todas sus especialidades. Para ello, se plantean *investigar los elementos externos que pueden afectar al rendimiento.*

Conscientes de que no se puede controlar lo intrínseco del individuo, optan por modificar el input para así mejorar el rendimiento. Entre los elementos externos que pueden afectar al rendimiento está el tipo de evaluación que se utiliza para calificar al estudiante.

### **Hipótesis**

- El sistema de evaluación utilizado influye en el rendimiento del estudiante.
- El nivel de explicación de los criterios de evaluación influye en el rendimiento.
- Las preferencias por un tipo determinado de evaluación influyen en el rendimiento.

**Los instrumentos** que utilizan para verificar las hipótesis son las siguientes:

- Entrevista a los profesores sobre *metodología y criterios de evaluación* para la recogida de información sobre la variable *Tipo de evaluación por asignatura*.
- Fuentes de información de la UJI para la recogida de información sobre la variable *Rendimiento o notas del alumno en el curso académico 2002-03*.
- Encuesta al alumnado sobre la *valoración de la asignatura* para la recogida de información sobre la variable *explicación clara por parte del profesor de los criterios de evaluación*.
- Encuesta al alumnado sobre la *valoración tipo de evaluación* para la recogida de información sobre la variable *Valoración del alumno con el tipo de evaluación*.

## **Gestión de datos**

Para la gestión de los datos, optan por el tratamiento estadístico de la información SPSS. La población la forman un conjunto de 65 asignaturas de primero, segundo y tercero de Magisterio, impartidas exclusivamente por el profesorado del departamento de educación durante el curso 2002/2003, en la UJI de Castellón. Para las preferencias hacia el tipo de evaluación se orientan por una muestra de 156 estudiantes, seleccionada a través de un muestreo no probabilística, porque sólo buscaban la opinión de alumnos del 2002/2003.

La naturaleza de las variables confiere al estudio un carácter cuantitativo. El tipo de diseño es descriptivo, ya que no se manipulan las variables, ni son aleatorias.

Relacionan el rendimiento con el uso de criterios escritos y actitudinales y buscan relacionar la explicación precisa de los criterios de evaluación por parte del profesor con el rendimiento.

## **Conclusiones**

Destacamos las conclusiones más pertinentes para nuestro estudio:

- Encuentran una cierta relación entre el tipo de evaluación y el rendimiento final de la asignatura.
- Ante la variabilidad del tipo de evaluación en la diplomatura se propone buscar consenso interdisciplinar en los criterios de evaluación.
- Ya que no existe el mismo criterio entre profesor y alumno a la hora de elegir el sistema de evaluación y la preferencia de este, se apunta que sería necesaria la participación democrática en los sistemas de evaluación, llegando preferentemente al consenso.

- Debido a que la evaluación continua mejora el rendimiento, es recomendable que no recaiga todo el peso de la evaluación en el examen, de modo que se valoren las prácticas de aula, trabajos individuales y en grupo desarrollados a lo largo de toda la asignatura.

### **2.1.2. ANÁLISIS DEL RENDIMIENTO DE LOS ALUMNOS Y ALUMNAS EN LA TITULACIÓN DE MAGISTERIO**

Bayo Cantos y Gramage Gironés, (2001), llevan a cabo una investigación consistente en comprobar el rendimiento de los estudiantes en la titulación de magisterio durante tres cursos académicos (1999-2000-2001).

El estudio se realizó con los datos obtenidos a partir de la búsqueda y selección de los indicadores más significativos para la extracción de resultados. Se orientaron hacia los programas de los tres años y mediante el paquete estadístico SPSS compararon por una parte, el desarrollo de dichos programas y, por otra, el rendimiento de las distintas titulaciones.

#### **Marco teórico**

Fundamentan la investigación en el estudio de Atkins, Beattie y Dockrell (1993) sobre evaluación de los aprendizajes en las instituciones universitarias, quienes afirman que los estudiantes han de adquirir unos conocimientos y habilidades en la universidad, para lo cual ésta ha de perseguir unos objetivos claros y precisos, que los autores formulan del siguiente modo:

- Facilitar una experiencia educativa general: desarrollo integral de la persona.

- Preparar a los estudiantes para el conocimiento creativo, su aplicación y difusión: comprender los contenidos, procedimientos y estrategias de las distintas disciplinas.
- Preparar a los alumnos/as para una profesión específica u ocupacional profesional: integrar la teoría con la práctica y así, aplicarlas a un contexto.
- Preparar para el empleo en general: desarrollo de habilidades comunicativas, informáticas, lenguas extranjeras, liderazgo, trabajo en grupo, solución de problemas.

### **Alcance de la investigación**

El estudio pretende observar el rendimiento de los estudiantes de la Titulación de Magisterio durante tres años académicos: 1999/2000- 2000/2001-2001/2002. La recogida de información tiene en cuenta estos dos sistemas:

- Los que aportan datos objetivos provenientes de las estadísticas universitarias (ratios, calificaciones, tasas de éxito, fracaso y abandono, espacios y medios disponibles).
- Los que aportan datos basados en la opinión, pero en los que pueden asegurarse ciertos niveles de validez y fiabilidad que se obtienen mediante entrevistas, encuestas, observación y grupos de debate.

### **Conclusiones**

Los autores llegan a la conclusión de que los estudiantes procedentes de titulaciones de Magisterio de E. Física y E. Musical, sacan peores notas de corte superior y más suspensos

que en las titulaciones generalistas como son magisterio de E. Primaria y E. Infantil.

Otras conclusiones pertinentes respecto al presente trabajo son las siguientes:

- El porcentaje de notables y sobresalientes, es superior en Educación Primaria respecto a las otras titulaciones siendo también Educación Primaria los que menos suspenden.
- Respecto al porcentaje de matrículas de honor, es homogéneo en todas las titulaciones.

### **2.1.3. DIFERENCIAS DE ANSIEDAD Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE CON CRÉDITOS ECTS.**

Sánchez García, Sánchez Núñez, Montañez Rodríguez y Blanc Portas (2006) estudian la repercusión de las distintas metodologías a la hora de impartir una clase sobre el nivel de ansiedad que los alumnos padecen y su rendimiento.

La muestra estuvo compuesta por 80 estudiantes de la Escuela Universitaria de Albacete de la Universidad de Castilla-La Mancha. Debido al absentismo, los estudiantes de la muestra quedaron conformados del siguiente modo: 20 estudiantes de la Especialidad de Educación Infantil formaron el grupo de control (metodología tradicional) y 21 estudiantes de la Especialidad de Primaria, el grupo experimental (metodología ECTS).

A la hora del examen no encontraron diferencias significativas. Y en cuanto al rendimiento académico, obtuvieron mejores resultados los estudiantes que trabajaron con una metodología tradicional. Una de las conclusiones interesantes para nuestro trabajo es la constatación de que la metodología influye de alguna manera en el rendimiento de los alumnos.

El estudio, aún sin estar en la línea de nuestra tesis, es interesante a la hora de considerar el alcance de las metodologías, para evaluarlas y mejorarlas en aras de un mejor y más eficaz proceso de enseñanza-aprendizaje.

## **2.2. INVESTIGACIONES SOBRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO**

En este último apartado, tomamos en consideración ocho investigaciones relativas al estudio del rendimiento en el ámbito universitario. Tratan sobre las tasas de éxito y fracaso académico, el análisis del expediente académico, las causas del bajo rendimiento del estudiante universitario, indicadores de rendimiento académico y factores que inciden en el rendimiento académico.

### **2.2.1. TASAS DE ÉXITO Y FRACASO ACADÉMICO UNIVERSITARIO: IDENTIFICACIÓN Y ANÁLISIS DE VARIABLES PSICOEDUCATIVAS RELACIONADAS EN UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES ESPAÑOLES**

Rodríguez (2004) publica una interesante investigación realizada en la Universidad Miguel Hernández de Elche, junto a otros diez profesores investigadores y cinco becarios, en la que presentan un análisis del rendimiento académico de los estudiantes universitarios españoles desde una perspectiva temporal. La muestra la forman alumnos que en el curso 1997-98 comenzaron sus estudios en cuatro universidades españolas: Universidad de Miguel Hernández de Elche (UMH), Universidad de Murcia (UMU), Universidad de Castilla-la Mancha (UCLM) y Universidad de Almería (UAL).

### **Objetivos de la investigación**

- Detectar los sujetos con éxito y fracaso académico universitario y analizar las tasas de fracaso para el total de la muestra en función de los campos de conocimiento, el género y el curso académico.
- Analizar qué variables psicoeducativas caracterizan o están relacionadas con ambos grupos de estudiantes: los estudiantes con éxito y los estudiantes con fracaso.

### **Muestra y metodología**

Los investigadores analizaron las tasas de éxito y fracaso académico universitario correspondientes a dos promociones (1997/98-2001/02 y 1998/99-2002/03) de cuatro licenciaturas y a cuatro promociones (1997/98-1999/00, 1999/00-2000/01, 1999/00-2001/02 y 2000/01-2002/03) de tres diplomaturas de cada una de las Universidades participantes, distribuidas proporcionalmente en los clásicos campos de conocimiento: Humanidades, Tecnológicas, Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias Experimentales y de la Salud.

Desde el punto de vista metodológico utilizaron un análisis de cohorte, ya que se evaluó el progreso académico de estudiantes que accedieron a sus respectivas Universidades en el curso 1997/98 a través de datos proporcionados por los Servicios informáticos de cada una de las Universidades incluidas en el estudio.

## Resultados de la investigación

- Aproximadamente una cuarta parte (24,6%) de los estudiantes matriculados actualmente en la UMH, UMU y UAL presentan fracaso académico, mientras que tres cuartas (75%) partes obtienen éxito en sus estudios. Resultados que coinciden con los de Escudero (1986), Pérez Boullosa (1994), Pozo (1996) y Saldaña (1986).
- Las titulaciones con mayor tasa de fracaso académico en las tres Universidades analizadas, corresponden a las ingenierías técnicas y superiores, mientras que las titulaciones de menor fracaso son las pertenecientes al campo de las humanidades y ciencias de la salud, resultados que concuerdan con algunos datos de las investigaciones anteriores, sobre todo Pozo (1996).
- En términos generales, la prevalencia del fracaso académico universitario es mayor en el género masculino y entre los estudiantes de tercer curso frente a los que se encuentran matriculados en el último curso de titulación.
- El análisis interuniversidades refleja que, aunque no hay grandes diferencias: la tasa de fracaso académico es algo menor en la UMH (18,4%), seguida por la Universidad de Murcia (26,9%) y por la Universidad de Almería (33,8%).
- Aunque las diferencias halladas son bajas, los estudiantes de tercer curso con fracaso académico atribuyeron el éxito en sus estudios a causas internas (capacidad, esfuerzo) en menor medida que los estudiantes con éxito académico. Además, se encontraron índices más bajos de autoeficiencia, motivación intrínseca, satisfacción con el rendimiento, satisfacción con el conocimiento adquirido, hábitos de estudio, hábitos de conducta adecuados y nota de acceso a la Universidad, datos presentados también por

los estudiantes de quinto curso con rendimiento académico deficitario.

- El análisis de regresión múltiple con puntuaciones directas en nota de acceso, motivación, satisfacción, hábitos de estudio, hábitos de conducta académica, ansiedad ante los exámenes, estilo atribucional, elección de carrera, expectativas, revelaron en tercero y quinto curso que los predictores más potentes del fracaso académico universitario son la nota de acceso a la Universidad y la satisfacción con el rendimiento, es decir, una nota de acceso a la Universidad baja y una escasa percepción de satisfacción con el cumplimiento de metas académicas y con las calificaciones académicas obtenidas, predispone a experimentar el fracaso académico en la Universidad.
- Aunque el porcentaje de varianza explicada por los predictores incluidos en los modelos de regresión lineal son algo bajos (21% y 22%) en relación al fracaso académico, hay que tener en cuenta que éste se ve afectado no sólo por variables relacionadas con el estudiante, sino también por factores o variables que afectan a los profesores (estilo de enseñanza, tratamiento personalizado hacia los alumnos, dedicación a la docencia, etc) y a la organización académica universitaria (definición clara de objetivos, coordinación de materias en un mismo plan de estudios, sistemas de evaluación, etc).

### **2.2.2. ANÁLISIS DEL EXPEDIENTE ACADÉMICO DE LOS ALUMNOS DE PEDAGOGÍA**

González Galán, López López y González Galán (2004) abordan el estudio de las calificaciones obtenidas por los alumnos en las distintas materias de aprendizaje conducentes al título oficial. Les

guía la convicción de que el estudio de los resultados que alcanzan los alumnos en las distintas asignaturas y en la misma asignatura, en función del profesor o el grupo de alumnos, debe ser materia de interés para la mejora de la calidad educativa, como se demuestra desde la mejora escolar según González Galán, (2004). Recurren para ello a las calificaciones medias de cursos anteriores y a pruebas objetivas de rendimiento con unos altos índices de fiabilidad y validez.

### **Marco teórico**

Fundamentan su estudio, por orden cronológico, en las investigaciones de los trabajos de González Galán, y López López (1985), López López (1991); González Galán (1992).

### **Finalidad del trabajo**

La finalidad de la investigación es la de conocer mejor las claves de la enseñanza y las posibles causas que pueden explicar el rendimiento de los alumnos, tal como se entiende hoy en la universidad española. Concretamente el trabajo tiene un doble objetivo: Por una parte, busca la existencia de relaciones entre las distintas asignaturas del curriculum de estudios de Pedagogía, en orden a comprobar el poder predictivo que tienen respecto de las demás y si existe alguna estructura subyacente de afinidad entre grupos de asignaturas. Por otra parte, se pretende realizar un estudio descriptivo de las asignaturas en función de distintas variables de agrupamiento.

## **Muestra y recogida de datos**

La muestra está formada por todos los alumnos que terminaron los estudios de Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) en junio de 1992 y en torno al 50% de los alumnos que terminaron en septiembre. Recogen su expediente académico tal y como figura en la Secretaría de Alumnos de la Facultad, quedando formada por 273 sujetos, de los cuales 138 proceden de la carrera completa de Ciencias de la Educación, mientras que los otros 135 proceden del curso de adaptación para maestros.

La recogida de datos se realiza directamente de las fichas existentes en la Secretaría de Ciencias de la Educación para cada uno de los alumnos licenciados.

## **Resultados**

Del análisis de los resultados se confirma una de las tesis planteadas, que el rendimiento es un buen predictor, si se mide con pruebas objetivas y estandarizadas. El balance que los autores obtienen es un balance somero. Con los datos obtenidos consiguen responder satisfactoriamente a la pretensión inicial, si por "pretensión inicial" se entiende responder al problema de investigación, es decir, llegar a conocer el poder predictivo de las asignaturas y de los promedios de curso. Pero en relación a las intercorrelaciones entre las asignaturas, los hallazgos en la búsqueda de buenos predictores han sido más bien mediocres y frustrantes en conjunto. A pesar de las limitaciones evidentes del estudio, los autores consideran que sería conveniente generalizar estos estudios a todas las Facultades de Educación, de cara a la implantación de los nuevos planes de estudio en el Espacio Europeo de Educación Superior, para realizar contrastes que

permitan controlar la evolución de las distintas cohortes de estudiantes.

### **2.2.3. CAUSAS DEL BAJO RENDIMIENTO DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO (EN OPINIÓN DE LOS PROFESORES Y ALUMNOS). PROPUESTAS DE MEJORA EN EL MARCO DEL EEES**

Tejedor y García-Valcárcel (2007) realizan una investigación enmarcada en la Universidad de Salamanca a lo largo de tres años, solicitada por el Consejo Social de la Universidad de Salamanca y subvencionada por el mismo.

El estudio presenta las opiniones de profesores y alumnos sobre las causas del bajo rendimiento universitario de forma comparativa, de modo que se puede apreciar la distinta valoración que unos y otros mantienen sobre el tema.

Clasifican las causas del bajo rendimiento en tres categorías: institucionales, relacionadas con el profesor y con el alumno. El estudio ofrece al final pautas de actuación para mejorar el rendimiento de los alumnos, que, según los autores, *podrán ser tenidas en cuenta en la planificación y gestión de las instituciones en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior.*

#### **El estado de la cuestión**

- Respecto a la definición de rendimiento, distinguen dos categorías: rendimiento inmediato y diferido.

El primero estaría determinado por las calificaciones que obtienen los estudiantes durante su carrera hasta la obtención del título correspondiente y se define en términos de éxito/fracaso en relación a un determinado período temporal.

El segundo, hace referencia a su conexión con el mundo del trabajo, en términos de eficacia y productividad, se vincula, sobre todo, con criterios de calidad de la institución. Dentro del concepto de rendimiento inmediato, precisan y diferencian entre rendimiento en sentido estricto, medido a través de exámenes o pruebas (calificaciones), traducido en unas determinadas tasas de *promoción* (superación de curso), repetición de curso, *abandono* de la carrera; y rendimiento en sentido amplio, medido a través del éxito final o del fracaso retraso o abandono de los estudios.

Tras la especificación del concepto de rendimiento, los autores se definen por una concepción amplia del rendimiento: calificaciones, tasas de éxito/fracaso (individuales y colectivas), actitudes y satisfacción.

- La presentación de los principales estudios sobre la regularidad académica de los estudiantes o sus calificaciones, dentro del ámbito universitario, así como de los factores que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes, también llamados *determinantes* del rendimiento académico.

### **Diseño de la investigación.**

Para la recogida de información utilizan un cuestionario estructurado en dos partes, ligeramente diferente en la versión de profesores y alumnos.

La primera parte recoge los *datos personales* que serán utilizados para determinar las distintas submuestras de referencia. En el cuestionario de los profesores se recoge sexo, años de docencia, categoría profesional y centro de trabajo; en el cuestionario de alumnos se pregunta por sexo, tipo de centro, situación laboral del alumno y asistencia/no asistencia a clase.

La segunda parte se centra en las *causas que pueden ser atribuidas al bajo rendimiento* del alumno, diferenciando causas institucionales, causas relacionadas con el alumno y causas relacionadas con el profesor. Las respuestas se presentan en una escala de cinco puntos (la puntuación de uno se asocia con la valoración «nada» o «muy negativa»).

## **Conclusiones**

### *Causas del bajo rendimiento*

En opinión de los profesores:

- El escaso nivel de conocimientos previos en el estudiante para cursar las asignaturas.
- La falta de autocontrol, autoexigencia y responsabilidad por parte del estudiante.
- Deficiente aprovechamiento de las horas de tutoría, la baja estimulación institucional para las tareas docentes, el insuficiente dominio de técnicas de estudio por parte del alumnado y su falta de esfuerzo para centrarse en el estudio.
- La falta de motivación por los estudios que se cursan, la falta de orientación al elegir los estudios, un estilo de aprendizaje inadecuado y el dejarse llevar por un ambiente más de diversión que de estudio.
- El excesivo número de asignaturas que los alumnos deben cursar y el carácter cuatrimestral de las mismas.
- La falta de coordinación entre los programas de las materias y el clima poco motivador para el estudio.
- La falta de estrategias de los profesores para motivar a los estudiantes como una variable de relevancia que incide en el bajo rendimiento.

En opinión de los alumnos:

- La dificultad intrínseca de algunas materias, el excesivo número de asignaturas y la extensión desproporcionada de los programas.
- Elevado número de exámenes y trabajos, horarios de mañana y tarde, clima poco motivador de la institución, escaso número de clases prácticas, falta de coordinación entre los programas,
- Falta de autocontrol y responsabilidad de los estudiantes y la falta de esfuerzo.
- Falta de orientación al elegir los estudios y la falta de motivación por los estudios.
- Insuficiente dominio de las técnicas de estudio, el absentismo y las faltas a clase, el desinterés por las escasas perspectivas laborales.
- Falta de estrategias de motivación en el profesor.
- El «tipo de examen, la excesiva exigencia, la subjetividad del profesor en la corrección y la escasa adecuación de la evaluación.
- Escasa orientación e información recibida del profesor.

#### **2.2.4. INDICADORES DE RENDIMIENTO ACADÉMICO DEL ALUMNADO DE LA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA**

Muñoz (2003) realiza un exhaustivo análisis acerca del rendimiento académico del alumnado de la Universidad de La Laguna en los últimos años, movida por la convicción de que, reflexionar sobre todos los elementos que la evaluación del rendimiento del alumnado proporciona, se convierte en un mecanismo claro para la mejora de la calidad del proceso educativo.

El estudio, desarrollado por el Gabinete de Análisis y Planificación, analiza en detalle los propios indicadores de rendimiento y las variables de contexto con posible incidencia en ellos.

**El tratamiento de los datos** contenidos en los sistemas de información le ha permitido la obtención de múltiples indicadores objetivos, cuyo análisis aporta una herramienta técnica de ineludible valor para el diagnóstico de situación y la proyección de futuro.

Entre las **conclusiones** obtenidas, transcribo la más interesante para el tema que nos concierne, está el análisis de la incidencia de la *matrícula vocacional* en el rendimiento académico de los estudiantes.

La matrícula vocacional representaría la motivación personal del alumno para iniciar unos determinados estudios y la elegida como 1ª opción en los procedimientos de preinscripción.

En cifras globales, el porcentaje de matrícula vocacional en las titulaciones con límite de plazas se sitúa en 83,9 puntos, mientras que el mismo resultado en los estudios sin límite es del 79,4% (menos de 4 puntos de diferencia). Sin embargo, el análisis de esta variable para cada una de las titulaciones constata que, entre éstas últimas, un buen número de ellas tiene niveles de matrícula vocacional muy superiores al promedio que arroja este resultado entre las primeras.

El área de humanidades posee el porcentaje más alto de matrícula vocacional.

Estos resultados contradicen inequívocamente dos creencias generalizadas: que las titulaciones sin límite de plazas son, en buena parte, “el desembarco” de estudiantes cuyas notas de

acceso a la universidad no les permite obtener plaza en estudios con cupo (alumnado con niveles bajos de éxito académico preuniversitario), y que existe una correlación directa entre los niveles de matrícula vocacional existente en las titulaciones y los indicadores de éxito académico que producen.

#### **2.2.5. LAS ASIGNATURAS PENDIENTES Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO: ¿EXISTE ALGUNA RELACIÓN?**

Benítez, Jiménez y Osickar (1999) analizan en este estudio la influencia que tiene el número de asignaturas pendientes de aprobación en el rendimiento académico de los alumnos que cursan Química Analítica General.

El estudio forma parte de un proyecto más amplio que tiene como objetivo final mejorar el rendimiento académico de los alumnos. La observación realizada respecto de aquellos que cursan Química Analítica General permite suponer que el número de materias pendientes es un factor decisivo en el rendimiento académico de los alumnos que cursan la asignatura, así como uno de los motivos más importantes de deserción a la misma.

Los autores se basan en la idea de que cuando se trata de evaluar el rendimiento académico de los alumnos y como mejorarlo, se analizan en mayor o menor grado los factores que pueden influir en él, entre otros, los factores socioeconómicos, la amplitud de los programas de estudio, las metodologías de enseñanza utilizadas, la dificultad de emplear una enseñanza personalizada, los conceptos previos que tienen los alumnos (Gil, 1983, Hierrezuelo y Montero, 1989), así como el nivel de pensamiento formal de los mismos, (Piaget, 1972 y Barrios, 1985), pero es poco común incluir entre estos factores el número de materias pendientes de

aprobación que tiene un alumno al cursar una nueva asignatura, y que puede llegar a influir en gran medida en su rendimiento académico, sobre todo en la educación universitaria donde el alumno cuenta con más libertad de decisión en cuanto a la selección de las materias a cursar.

En base a estas premisas, **formulan la hipótesis** del modo siguiente: el elevado número de asignaturas pendientes de aprobación en alumnos que cursan regularmente Química Analítica General es una de las causas que provoca deserción y afecta considerablemente su rendimiento académico.

El grupo estudiado es de 167 estudiantes que cursan la asignatura de Química Analítica General durante el primer cuatrimestre de 1998 y 1999. La misma es obligatoria las carreras de Farmacia y Profesorado en Química, Física y Merceología.

**La recopilación de la información** se efectuó por medio de una encuesta realizada a los alumnos, solicitando sus datos personales y situación académica.

Respecto del desempeño de los mismos durante el desarrollo de la asignatura se consideró los resultados alcanzados por cada alumno en las evaluaciones parciales escritas, su desempeño durante los trabajos de laboratorio y la evaluación del Seminario de investigación (información obtenida de la ficha personal de cada alumno).

Para el cálculo del rendimiento académico consideraron, no solo el promedio de las evaluaciones finales, sino también el desempeño del alumno en la totalidad de las actividades desarrolladas (laboratorios, teórico-prácticos, seminarios, etc.).

**Como conclusión** de la investigación, los autores concluyen que existe una estrecha relación entre las asignaturas pendientes de aprobación y el rendimiento académico. Si bien es necesario ampliar este estudio a otras asignaturas, es evidente que cuando mayor es el número de materias pendientes de aprobación o regularización, más bajo es el rendimiento académico del alumno durante el cursado de la asignatura.

#### **2.2.6. RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ALUMNOS DE UNA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE LIMA Y SU PERCEPCIÓN DE LA CALIDAD ACADÉMICA DE LOS DOCENTES**

Torres et al. (2007) desarrollan una investigación en la Facultad de Educación de la Universidad pública de Lima, sobre una muestra de 260 alumnos pertenecientes al primer año de estudios. Pretenden estudiar las correlaciones que pudieran existir entre el rendimiento académico de los alumnos y la percepción que estos tienen de la calidad académica de sus docentes.

#### **Objetivos del trabajo**

- Establecer la relación que existe entre el rendimiento académico en los diferentes cursos de los alumnos del primer año de Facultad de Educación y los diferentes factores de la calidad académica de los docentes.
- Evaluar las diferencias que existen entre los alumnos de las diferentes especialidades del primer año de Facultad, respecto de su rendimiento académico. En base a estos objetivos, los autores **formulan la hipótesis**: existe una relación significativa entre el rendimiento académico de los

alumnos del primer año de Facultad y su percepción de la calidad académica del maestro.

### **Investigación de tipo descriptivo**

El estudio tiene un carácter descriptivo, en la medida que se pretende describir y analizar sistemáticamente un conjunto de hechos (rendimiento académico) relacionados con otros fenómenos (calidad docente), tal como se dan en el presente. Desde el punto de vista del diseño, el estudio es una investigación de tipo correlacional. El diseño de la muestra es no probabilística de tipo intencionado en tanto que fue el investigador quien definió el lugar donde trabajaría la investigación y el número de la muestra.

**La muestra** estuvo constituida por 260 alumnos del primer año de Facultad. El inventario de calidad de la docencia consta de cuatro escalas independientes: *saber*, *saber hacer*, *saber ser* y *saber aprender*, que evalúan la calidad de los docentes en el ejercicio de su actividad profesional, desde la perspectiva de los alumnos. La prueba está compuesta por un total de 40 ítems, los cuales se presentan en una escala de 1 a 5. Utilizan un instrumento que evalúa la calidad de los maestros y las notas que los alumnos obtuvieron durante el primer año académico.

### **Discusión de los datos**

- La prueba presenta las características adecuadas para ser utilizada como instrumento de recolección de datos. Confirman que la hipótesis general de investigación ha sido aceptada, es decir se ha comprobado que existen

correlaciones significativas entre el aprendizaje de los alumnos y su percepción de la calidad de sus docentes.

- Son las mujeres quienes presentan un mayor rendimiento académico respecto de los varones. Los resultados muestran que el análisis comparativo del promedio por sexo permite notar que existen diferencias estadísticas significativas, notándose que las mujeres superan en rendimiento a los varones.
- Los autores resaltan como elemento interesante la importancia que tiene la evaluación de los docentes como una forma de fomentar y favorecer el perfeccionamiento del profesorado y una manera de identificar las cualidades que conforman a un buen profesor y generar políticas educativas que coadyuven a su generalización. Hoy se aprecia un cierto consenso en la idea de que el fracaso o el éxito de todo sistema educativo dependen fundamentalmente de la calidad del desempeño de sus docentes.

Algunas **conclusiones** del estudio son las siguientes:

- El aprendizaje de los alumnos se correlaciona significativamente con la percepción que tienen de la calidad de sus maestros.
- El saber, el saber hacer y el saber estar y el saber aprender de los docentes se correlaciona significativamente y positivamente con el aprendizaje de los alumnos.

Como conclusión relevante para el proceso de enseñanza-aprendizaje transcribimos estas interesantes afirmaciones de los autores: *Podrán perfeccionarse los planes de estudio, programas, textos escolares; construirse magníficas instalaciones; obtenerse*

*excelentes medios de enseñanza, pero sin docentes eficientes no podrá tener lugar el perfeccionamiento real de la educación».*

### **2.2.7. EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR.** COMPARACIÓN DE RESULTADOS ENTRE ALUMNOS PROCEDENTES DE LA LOGSE Y DEL COU

De Miguel et al. (2001) estudian las posibles diferencias en el rendimiento académico de los alumnos en la enseñanza universitaria en función de la modalidad de estudios que han cursado en la Educación Secundaria (COU - LOGSE). Para ello, diseñan una investigación que se puede tipificar como un estudio selectivo sobre cohortes de carácter comparativo-temporal en la que se efectúa el seguimiento de diversas cohortes de estudiantes desde que comienzan sus estudios en distintas universidades españolas (Barcelona, Oviedo, País Vasco, Salamanca y Zaragoza).

En total, hacen el seguimiento de casi 150.000 estudiantes a lo largo de 2 a 6 años. Después de los diferentes análisis descriptivos, comparativos, multivariados y metaanalíticos, la principal **conclusión** es la siguiente: el tipo de bachillerato cursado en la Enseñanza Secundaria (COU-LOGSE) no es un factor determinante del rendimiento académico de los alumnos en la enseñanza universitaria.

### **2.2.8. FACTORES QUE INCIDEN EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ALUMNOS DE LA UNED**

García Aretio (1989) lleva adelante una investigación sobre los factores que inciden en el rendimiento académico de los alumnos de la UNED. Son interesantes algunas de las conclusiones obtenidas, siempre en relación al trabajo que nos ocupa:

- No se han encontrado diferencias significativas entre el rendimiento académico alcanzado por los alumnos y sus circunstancias personales, familiares, sociales y laborales.
- El rendimiento anterior y el número de asignaturas matriculadas incide significativamente en el éxito de los estudios, no se ha encontrado relación con las motivaciones de acceso y las expectativas de los estudiantes.
- Son predictores significativos del rendimiento académico, el tiempo de dedicación al estudio, el número de horas dedicadas al mismo; Los estudiantes que mantienen más frecuentes contactos con el centro, tutores y compañeros tienen mejores resultados

Hemos presentado con cierta amplitud las anteriores investigaciones por ser un tema central en nuestra investigación, ya que está relacionado con la primera parte de nuestra hipótesis. Conocer los objetivos, planteamientos, métodos, muestras, técnicas utilizadas y resultados obtenidos en el estudio del rendimiento académico, ha sido de sumo interés a la hora de planificar la segunda parte de nuestro estudio: el trabajo de campo.

Por otra parte, a través de estos estudios, se reafirma el interés que tiene el objeto de nuestro estudio.

En este capítulo cuarto hemos presentado de modo sintético el estado de la cuestión. Para ello, se han agrupado diferentes estudios e investigaciones alrededor de dos tipos de trabajos: investigaciones realizadas en el ámbito de la Educación Física y la Educación Infantil e investigaciones relativas a calificaciones académicas como índice de rendimiento académico de los alumnos universitarios.



PARTE II:

**TRABAJO DE CAMPO**



## INTRODUCCIÓN: **PLANTEAMIENTO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

Dos son los objetivos que pretendemos realizar en esta segunda parte de la tesis:

1. Llevar a cabo una comparación estadística del rendimiento académico de los alumnos de Educación Física y de Educación Infantil del CES Don Bosco, presumiendo, desde el principio, que los alumnos de la primera especialidad tienen un rendimiento más bajo que los alumnos de Educación Infantil.

2. Estudiar la opinión que los alumnos de Educación Física y de Educación Infantil tienen de las Titulaciones que están cursando con la finalidad de obtener índices que expliquen los datos obtenidos en la primera parte y ayuden a mejorar los aspectos básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tal como hemos comentado en la introducción, la tesis nace con una doble finalidad: la curiosidad intelectual y educativa sobre el hecho empírico del rendimiento académico de los alumnos de Educación Física y Educación Infantil y la responsabilidad institucional de la preparación profesional de los alumnos, futuros maestros y educadores. Esta doble finalidad se transforma en intenciones operativas con el único propósito de llegar a unas conclusiones que motiven la puesta en práctica de mejoras en las dos Titulaciones

## **1. PUNTO DE PARTIDA: HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN**

El trabajo de campo arranca fundamentalmente de la hipótesis que guía nuestra tesis, orientándola hasta la emisión de las conclusiones. La hipótesis queda formulada en los siguientes términos:

**Los alumnos de Magisterio de Educación Física del CES Don Bosco tienen un rendimiento académico más bajo que los alumnos de Educación Infantil. Comparativa que estudiaremos en los alumnos de los cursos académicos: 2000-2001 al 2005-2006.**

**Este bajo rendimiento está en relación con los contenidos de los respectivos planes de estudios, la metodología utilizada por los profesores, los criterios de evaluación que se les aplica y la motivación que tienen hacia la carrera que han elegido.**

**Deducimos de esta situación que los alumnos de Educación Física se sienten menos satisfechos con la especialidad que están cursando, que los alumnos de Educación Infantil respecto a la suya.**

La hipótesis planteada marca dos vías de investigación. La primera, orientada al estudio del rendimiento académico de los alumnos de Educación Física y Educación Infantil de la mañana y de tarde. La segunda, toma en consideración el estudio del grado de satisfacción que los alumnos de estas dos especialidades tienen de los contenidos, los planes de estudios, la metodología utilizada por los profesores, los criterios de evaluación que se les aplica y la motivación que tienen hacia la carrera que han elegido.

Se tendrá, como referencia comparativa, la opinión del profesorado sobre los cuatro factores mencionados.

Entendemos que existe una íntima relación entre satisfacción y rendimiento académico. Pensamos que el grado de satisfacción aumenta a medida que el rendimiento es más positivo. Deducimos también que existe relación entre satisfacción y opinión positiva sobre el propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Avanzamos, por tanto, la hipótesis de que hay relación entre la opinión positiva que se tiene de las variables fundamentales: contenidos, metodología, evaluación y motivación, y el grado de satisfacción con la carrera que está cursando. Concluimos, además, que el rendimiento académico que se obtiene, en este caso, tiene muchas garantías de ser positivo.

Con la formulación de la hipótesis nos situamos en el nivel experto con el cumplimiento de los requisitos de toda cuestión científica (Cf. León y Montero, 2002: 32-33), porque:

- No conocemos estadísticamente la respuesta a la hipótesis formulada, es decir, no existen datos, comprobados estadísticamente sobre diferencias en las calificaciones académicas de los alumnos de Educación Física y de Educación Infantil. Es la primera vez que en el Centro se realiza este tipo de investigación. Sobre motivación y opción vocacional existe una investigación realizada en el CES con los alumnos de Educación Física, mencionada en la primera parte, pero no existen estudios de este tipo en la especialidad de Educación Infantil.
- Pretendemos comprobar la hipótesis a través de una evidencia estadística.

- Usaremos medios profesionalmente idóneos y caminos éticos y transparentes.

Hemos formulado la cuestión de modo claro para lograr un conocimiento sustancial que se refleje en la formación y preparación de los futuros Maestros del CES Don Bosco.

## **2. CONCEPTO DE “RENDIMIENTO ACADÉMICO” EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO**

La definición de rendimiento académico ha sido estudiada y tratada ampliamente. Latiesa (1992), por ejemplo, propone definir el rendimiento académico desde tres vertientes:

- Rendimiento en sentido estricto, referido a las calificaciones de los estudiantes, obtenidas en los exámenes de las asignaturas que conforman el plan de estudios de la titulación correspondiente.
- Rendimiento en sentido amplio, referente a las tasas de éxito, retraso y abandono de los estudios.
- Regularidad académica, relativa a las tasas de presentación a exámenes.

Tejedor y García-Valcárcel (2007) opinan que, desde un punto de vista práctico, lo habitual es identificar rendimiento con resultados y que es conveniente distinguir entre resultados inmediatos y diferidos. Los primeros estarían determinados por las calificaciones que obtienen los alumnos durante su carrera, hasta la obtención del título correspondiente y se definen en términos de éxito/fracaso en relación a un determinado período temporal. Los segundos, los rendimientos diferidos, hacen referencia a su conexión con el mundo del trabajo, en términos

de eficacia y productividad, vinculados, sobre todo, a criterios de calidad de la institución.

En relación al rendimiento inmediato, Tejedor y García Valcárcel, precisan todavía más el término y lo diferencian en dos tipos de rendimiento:

*Rendimiento en sentido estricto*, medido a través de la presentación a exámenes o éxito en las pruebas (calificaciones), que se traduce en unas determinadas tasas de *promoción* (superación de curso), *repetición* (permanencia en el mismo curso más de un año) y *abandono*.

*Rendimiento en sentido amplio*, medido a través del éxito (finalización puntual en un período de tiempo determinado) o del fracaso (retraso o abandono de los estudios).

Teniendo en cuenta lo expuesto, el concepto de rendimiento en nuestro estudio está vinculado a los resultados de las calificaciones académicas obtenidas en los exámenes de las convocatorias oficiales. Por lo tanto, está enmarcado en la definición que Latiesa da de rendimiento en sentido *estricto* y, también, con la definición que presenta Tejedor y García-Valcárcel de *rendimiento inmediato*.

### **3. CONCEPTO DE "SATISFACCIÓN" EN RELACIÓN A LOS ESTUDIOS QUE ESTÁN REALIZANDO**

El concepto de satisfacción, después de entrar en el mundo de la empresa, en los procesos de calidad empresariales, ha saltado a los centros educativos y a la universidad, dentro de los sistemas de garantía del título, para el logro de la *excelencia* de la enseñanza.

Un estudio en esta línea es el de Raposo y Alves (2004) de la Universidad de Beira (Portugal). Los autores presentan una revisión de las formas tradicionales y más recientes de medir la satisfacción, con especial énfasis en los índices de satisfacción del cliente.

En nuestra investigación, el concepto de satisfacción se acerca al significado que tiene en el mundo de la empresa, pero con algunas diferencias, porque nuestro objetivo no es valorar procesos de calidad.

En el significado de satisfacción en el presente estudio, tenemos, por un lado, al alumno con sus necesidades y expectativas y, por otro, al Centro y al profesorado con la respuesta formativa. Las necesidades y las expectativas tienen un componente subjetivo, incluido en el elemento perceptivo, a través de las opiniones de los entrevistados. También tiene un componente objetivo, asegurado por la colectividad

En el caso que nos ocupa, la satisfacción del alumno la referimos a la carrera que están cursando y concretamente a las asignaturas del Plan de Estudios (contenidos), a la metodología que los profesores utilizan en la impartición de las asignaturas, a

los criterios de evaluación y a la motivación que tienen hacia la especialidad que están cursando.

La medición de la satisfacción la realizamos a través de las respuestas a las preguntas de la entrevista. Estas preguntas han sido confeccionadas, teniendo en cuenta las orientaciones presentadas en la primera parte.

Hemos optado por la técnica de la entrevista, porque proporciona, mejor que el cuestionario, un ambiente propicio para que el alumno refleje la percepción que tiene sobre las cuatro variables y exprese su opinión con libertad.

Concluimos: la variable *satisfacción* está referida a la carrera que los estudiantes están cursando. Es una variable dependiente y la medimos a través de las opiniones y percepciones que los alumnos tienen de los contenidos, metodología, evaluación y motivación, que son, en la investigación, variables independientes.



CAPÍTULO V:  
**ANÁLISIS ESTADÍSTICO DEL RENDIMIENTO  
ACADÉMICO DE LOS ALUMNOS DE  
MAGISTERIO DE EDUCACIÓN FÍSICA Y  
EDUCACIÓN INFANTIL**

En este quinto capítulo, presentamos el análisis estadístico del rendimiento académico de los alumnos de Magisterio de las dos especialidades de Infantil y Física.

Nuestro objetivo es comprobar si existen diferencias significativas en el rendimiento académico de los alumnos de ambas especialidades, de los cursos 2000-2001 al 2005-2006 y aportar mejoras al proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando las variables que puedan influir en el rendimiento de los alumnos de Educación Física en comparación con los de Educación Infantil.

Por consiguiente, nos centramos en la primera parte de la hipótesis:

**Los alumnos de Educación Física del CES Don Bosco tienen un rendimiento académico más bajo que los alumnos de Educación Infantil. Comparativa que realizamos en los alumnos de los cursos académicos 2000-2001 al 2005-2006 de las dos especialidades citadas: Educación Física y Educación Infantil.**

Para después, analizar los factores que pueden estar influyendo en dichas diferencias: segunda parte de la hipótesis y tema específico del sexto capítulo.

## **1. APLICACIÓN DE LOS PROCEDIMIENTOS DE RECOGIDA DE DATOS. OBTENCIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LOS MISMOS**

Presentamos en este apartado los puntos relativos a las variables de estudio, los procedimientos utilizados para la recogida de datos y la descripción de los mismos. A continuación pasamos a su desarrollo.

### **1.1. VARIABLES DE ESTUDIO**

Según referimos en la primera parte, la variable independiente es el elemento que se espera sea la causa de algo y que es manipulado por los investigadores. La variable dependiente, por el contrario, es el elemento que se verá influido por la variable independiente, ya que sus valores "*dependerán*" de los elegidos para la variable independiente.

Junto a estos dos tipos de variables, protagonistas del proceso experimental, aparecen otras, también importantes, como son las variables controladas, distintas de las independientes y de las que se tiene fundada sospecha de que pueden influir en la variable dependiente. Pondremos los medios para detenerlas y ponerlas bajo control.

También estaremos atentos a las variables enmascaradas, que al lado de las variables controladas, pueden producir variaciones en la dependiente; se las denomina variables extrañas o enmascaradas, porque se encuentran detrás de las variables independientes produciendo variaciones en las dependientes sin estar sujetas a las variaciones de las independientes.

En la presente investigación, la variable dependiente está asociada al rendimiento académico de los alumnos. Las variables extrañas se irán detectando a medida que se planifique el trabajo.

Formulada la variable dependiente como rendimiento académico, la definimos en términos de calificaciones académicas de los alumnos en las evaluaciones de las convocatorias oficiales.

Las variables independientes comienzan a emerger al preguntarnos por los factores que afectan el bajo rendimiento académico:

- ¿Son factores personales, tales como la edad, el género, la motivación?
- ¿Están asociados a factores ligados a la metodología y a los criterios de evaluación que los profesores utilizan en la enseñanza?
- ¿Se relacionan con la naturaleza de los contenidos que se imparten en la Especialidad de Educación Física?

De estas preguntas nacen las variables independientes que asociamos a nuestra investigación:

- La edad y el género.
- La motivación por la carrera que han elegido.
- La metodología y los criterios de evaluación utilizados.
- Los contenidos que se imparten en la titulación de Magisterio, en las especialidades de Educación Física y Educación Infantil, y que definen a la especialidad en sí misma.

Aunque el estudio de estas variables independientes, es decir, de los factores que están influyendo en el rendimiento académico, se tratan explícitamente en el capítulo sexto, a través del método cualitativo, en este capítulo y con el método cuantitativo, analizaremos aquellos datos que nos aporten información al respecto.

## 1.2. DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN

La población global de ambas especialidades, Educación Física y Educación Infantil, de las promociones del 2000 al 2006, alcanza un total de 2.624 estudiantes. De los cuales 1.597 son mujeres y 1027 hombres.

El grupo de alumnos de Educación Física se configura con 1303 estudiantes y el de Educación Infantil, por 1321.

La población referida a las convocatorias está configurada del siguiente modo:

La población total de convocatorias:87.950, de las cuales, 47.959 corresponden a Educación Física y 39.991 a Educación Infantil.

## 1.3. METODOLOGÍA UTILIZADA Y DESCRIPCIÓN DE LOS DATOS

Partimos de la relación de **convocatorias** de las asignaturas de los alumnos de Educación Física y Educación Infantil del Centro de Enseñanza Superior Don Bosco registradas desde el curso 2000-2001 al 2005-2006. Hemos tenido acceso a los registros de la Secretaría del Centro, a través de dos ficheros correspondientes a cada una de las especialidades citadas. La estructura de estos ficheros y la descripción de sus campos es la siguiente:

**EDUCACIÓN FÍSICA**

NOMBRE DEL

FICHERO: ED\_FIS\_2000-2006

TOTAL REGISTROS: 48.112

<i>Nombre Campo</i>	<i>Descripción Campo</i>
Anno	Año en que se cursa la asignatura
apellido1	Primer apellido del Alumno que cursa la asignatura
apellido2	Segundo apellido del Alumno que cursa la asignatura
Nombre_Alumno	Nombre del Alumno que cursa la asignatura
nombre_asignatura	Nombre de la asignatura
creditos	Número de créditos (4; 4,5; 5; 6; 8,9; 32)
tipo	Tipo de Asignatura (OB- Obligatoria; TR - Troncal; OP - Optativa; LC- Libre Configuración)
curso	Curso en que se imparte la asignatura (1º; 2º; 3º)
nif_nie_pasaporte	NIF del alumno que cursó la asignatura
nombre_estudio	Texto Especialidad
planano	Plan de estudios (1996-2003)
codigo_curso	Identificador de Especialidad : 446 - Ed. Física
codigoasignatura	Identificador de Asignatura (Tabla Maestra Asociada)
nota	Nota Obtenida (Tabla Maestra Asociada)
Convocatoria	Convocatoria en que se presenta el alumno a la convocatoria (Febrero; Junio; Septiembre)
sexo	Sexo del alumno presentado a la asignatura
fechanac	Fecha de nacimiento del alumno presentado a la asignatura

## EDUCACIÓN INFANTIL:

NOMBRE DEL

FICHERO: ED\_INF\_2000-2006

TOTAL REGISTROS: 40.089

<i>Nombre Campo</i>	<i>Descripción Campo</i>
Anno	Año en que se cursa la asignatura
apellido1	Primer apellido del Alumno que cursa la asignatura
apellido2	Segundo apellido del Alumno que cursa la asignatura
Nombre_Alumno	
o	Nombre del Alumno que cursa la asignatura
nombre_asignatura	
ra	Nombre de la asignatura
creditos	Número de créditos (4; 4,5; 5; 6; 8;9; 32)
tipo	Tipo de Asignatura (OB- Obligatoria; TR - Troncal; OP - Optativa; LC- Libre Configuración)
curso	Curso en que se imparte la asignatura (1º; 2º; 3º)
nif_nie_pasaporte	
e	NIF del alumno que cursó la asignatura
nombre_estudio	Texto Especialidad
planano	Plan de estudios (1996-2003)
codigo_curso	Identificador de Especialidad :443- Ed. Infantil
codigoasignatura	Identificador de Asignatura (Tabla Maestra Asociada)
nota	Nota Obtenida (Tabla Maestra Asociada)
Convocatoria	Convocatoria en que se presenta el alumno a la convocatoria (Febrero; Junio; Septiembre)
sexo	Sexo del alumno presentado a la asignatura
fechanac	Fecha de nacimiento del alumno presentado a la asignatura

Establecidas estas dos tablas de estructuras idénticas, procedemos a unir las, quedando una única tabla con la siguiente estructura:

**NOMBRE DEL**

**FICHERO:** TODOS\_2001-2006ASIGNATURAS

**TOTAL REGISTROS:** 88.201

<i>Nombre Campo</i>	<i>Descripción Campo</i>
Anno	Año en que se cursa la asignatura
nombre_asignatura	
ura	Nombre de la asignatura
creditos	Número de créditos (4; 4,5; 5; 6; 8;9; 32)
tipo	Tipo de Asignatura (OB- Obligatoria; TR - Troncal; OP - Optativa; LC- Libre Configuración)
curso	Curso en que se imparte la asignatura (1º; 2º; 3º)
nif_nie_pasaporte	NIF del alumno que cursó la asignatura
planano	Plan de estudios (1996-2003)
codigo_curso	Identificador de Especialidad (443- Ed. Infantil ; 446 - Ed. Física)
codigoasignatura	Identificador de Asignatura (Tabla Maestra Asociada)
nota	Nota Obtenida (Tabla Maestra Asociada)
Convocatoria	Convocatoria en que se presenta el alumno a la convocatoria (Febrero; Junio; Septiembre)
sexo	Sexo del alumno presentado a la asignatura
AñoNac	Fecha de nacimiento del alumno presentado a la asignatura

Obtenida esta versión definitiva, se procede a eliminar cualquier dato relativo a la identidad de las personas que han cursado la asignatura: nombre y apellidos, pero no así su número de DNI, que será el que posibilite la creación de la tabla referente a alumnos.

Posteriormente, procedemos al tratamiento del fichero **Convocatorias**, quedando su estructura definitiva, para el tratamiento de datos, de la siguiente forma:

**NOMBRE**

**DEL FICHERO:** TODOS\_2001-2006ASIGNATURAS\_GBW

**TOTAL** 87,950 (Se eliminan 251 asignaturas - 0,2% de la base de datos - por falta de información para el análisis)

**REGISTR:**

<b>Nombre Campo</b>	<b>Descripción Campo</b>
Anno	Año en que se cursa la asignatura
nombre_asignatura	Nombre de la asignatura
créditos	Número de créditos (4; 4,5; 5; 6; 8;9; 32)
tipo	Tipo de Asignatura (OB- Obligatoria; TR - Troncal; OP - Optativa; LC- Libre Configuración)
curso	Curso en que se imparte la asignatura (1º; 2º; 3º)
nif_nie_paporte	NIF del alumno que cursó la asignatura
planano	Plan de estudios (1996-2003)
código_curso	Identificador de Especialidad (443- Ed. Infantil ; 446 - Ed. Física)
códigoasignatura	Identificador de Asignatura (Tabla Maestra Asociada)
nota	Nota Obtenida (Tabla Maestra Asociada)
Convocatoria	Convocatoria en que se presenta el alumno a la convocatoria (Febrero; Junio; Septiembre)
sexo	Sexo del alumno presentado a la asignatura
AñoNac	Fecha de nacimiento del alumno presentado a la asignatura
EdadenCarrera	Edad que tenía el alumno cuando curso la asignatura
Nota_num1a5	Nota recodificada de 1 a 5 siendo 1 suspenso y 5 matrícula de honor
Nota_num1a10	Nota recodificada de 1 a 10 siendo 1 suspenso y 10 matrícula de honor
Nota_log1y2	Nota recodificada 0 No presentado; 1 Presentado (No considera convalidados ni como otra categoría ni como dentro de los No Presentados)
Recupera	Este campo indica si la asignatura tras ser suspendida ha sido recuperada, valor 1; 0 el resto (independientemente de si han sido o no suspendida) es necesario cruzarla con las suspendidas.
NumConvo c	Asociado a cada asignatura, agregado por Alumno y Especialidad de Nº de veces que se ha presentado ese alumno a esa asignatura.
NumConvo c_Log	Asociado a cada asignatura, campo lógico (si/no) asignatura suspendida por alumno.
Min_Año	Asociado a cada asignatura, agregado por Alumno y Especialidad, 1er. Año que el alumno comenzó la carrera.
Max_Año	Asociado a cada asignatura, agregado por Alumno y Especialidad, Año que el alumno termino la carrera.
Promoción	Mínimo año y Máximo año (Min_Año & Max_Año)
Años_En Carrera	Nº de años que el alumno ha estado cursando la carrera.

CONSIDERACIONES:

- Las asignaturas Convalidadas y las asignaturas No presentadas no tienen nota.
- El fichero contiene el total de convocatorias a las que se han inscrito los alumnos, (aparecen en varias ocasiones asociadas a un mismo alumno y a una misma asignatura porque han sido suspendidas y han vuelto a ser cursadas).

**DESCRIPCIÓN DE LA BASE DE DATOS:**

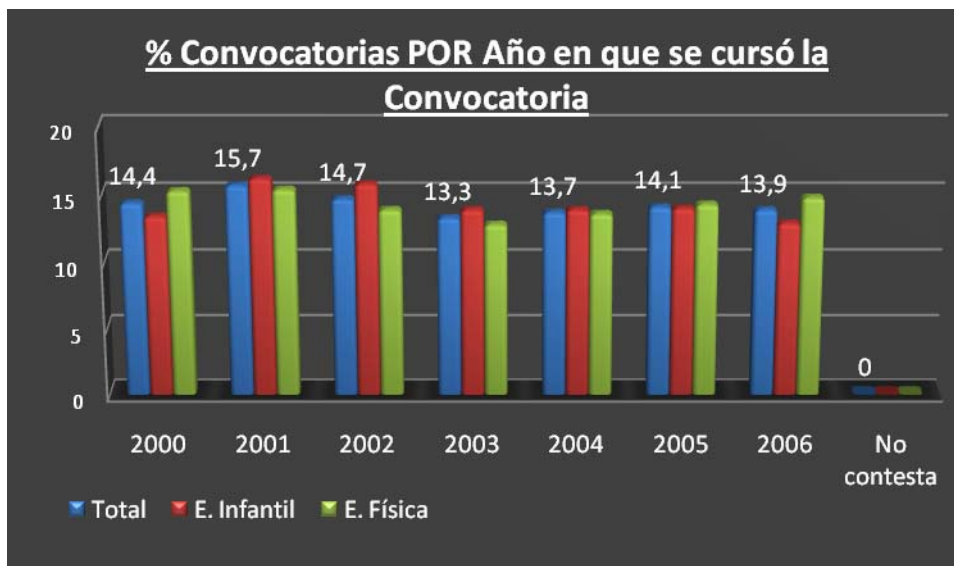
**CONVOCATORIAS POR AÑO (año en el que se cursó la convocatoria)**

Frecuencias	ESPECIALIDAD		
	Total	E. Infantil	E. Física
Convocatorias POR Año			
<b>TOTAL CASOS</b>	<b>87.950</b>	<b>39.991</b>	<b>47.959</b>
2000	12.683	5.351	7.332
2001	13.852	6.467	7.385
2002	12.962	6.309	6.653
2003	11.695	5.555	6.140
2004	12.090	5.558	6.532
2005	12.435	5.598	6.837
2006	12.233	5.153	7.080
No contesta	0	0	0

Verticales	ESPECIALIDAD		
	Total	E. Infantil	E. Física
Convocatorias POR Año			
<b>TOTAL CASOS</b>	<b>87.950</b>	<b>39.991</b>	<b>47.959</b>
2000	14,4	13,4	15,3
2001	15,7	16,2	15,4
2002	14,7	15,8	13,9
2003	13,3	13,9	12,8
2004	13,7	13,9	13,6
2005	14,1	14	14,3
2006	13,9	12,9	14,8
No contesta	0	0	0

- *Diferencia significativa al 99% de confianza*

- **CONVOCATORIAS POR AÑO (año en el que se cursó la convocatoria)**



La distribución de convocatorias por año, es más o menos similar todos los años.

Por especialidades, en números absolutos, podemos ver que el número total de convocatorias cursadas en Educación Infantil es siempre inferior al número de convocatorias cursadas por Educación Física.

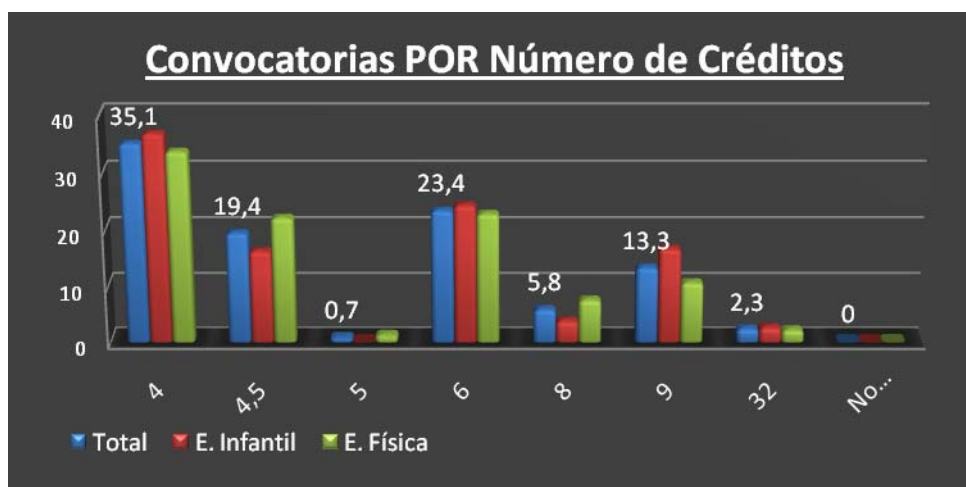
El % de convocatorias cursadas en los años 2000 y 2006 en Educación Física es significativamente superior a las cursadas en Educación Infantil. Sin embargo, en Educación Infantil, en los años 2001, 2002 y 2003 el número de convocatorias cursadas es significativamente superior.

### CONVOCATORIAS POR NÚMERO DE CRÉDITOS

Frecuencias	ESPECIALIDAD		
	Total	E. Infantil	E. Física
Convocatorias POR Número de Créditos			
<b>TOTAL CASOS</b>	<b>87.950</b>	<b>39.991</b>	<b>47.959</b>
4	30.886	14.728	16.158
4,5	17.097	6.479	10.618
5	578	0	578
6	20.618	9.704	10.914
8	5.069	1.475	3.594
9	11.688	6.620	5.068
32	2.014	985	1.029
No contesta	0	0	0
<b>Media</b>	<b>6,109</b>	<b>6,231</b>	<b>6,007</b>
<b>Desviación</b>	<b>4,329</b>	<b>4,480</b>	<b>4,197</b>

% Verticales	ESPECIALIDAD		
	Total	E. Infantil	E. Física
Convocatorias POR Número de Créditos			
<b>TOTAL CASOS</b>	<b>87.950</b>	<b>39.991</b>	<b>47.959</b>
4	35,1	36,8	33,7
4,5	19,4	16,2	22,1
5	0,7	0	1,2
6	23,4	24,3	22,8
8	5,8	3,7	7,5
9	13,3	16,6	10,6
32	2,3	2,5	2,1
No contesta	0	0	0
<b>Media</b>	<b>6,109</b>	<b>6,231</b>	<b>6,007</b>
<b>Desviación</b>	<b>4,329</b>	<b>4,48</b>	<b>4,197</b>

- Diferencia significativa al 99% de confianza



El 54,5% de las convocatorias son de asignaturas de 4 o de 4,5 créditos. Existe otro 23,4% de las convocatorias que son de asignaturas de 6 créditos. Hay, también, un 0.7% de las convocatorias de asignaturas de 5 créditos, pero este tipo de asignaturas solo se cursan en la especialidad de Educación Física. El 21% restantes tienen 8 o más créditos.

Por especialidades, en números absolutos, podemos ver que el número total de convocatorias en Educación infantil es siempre inferior al número de convocatorias, excepto en las asignaturas de 9 créditos.

El porcentaje de convocatorias de asignaturas de 4,5, 5 y 8 créditos en Educación Física es significativamente superior a las de Educación Infantil. Sin embargo, en Educación Infantil, el porcentaje de convocatorias de asignaturas de 4, 6 y más de 9 créditos cursadas es significativamente superior.

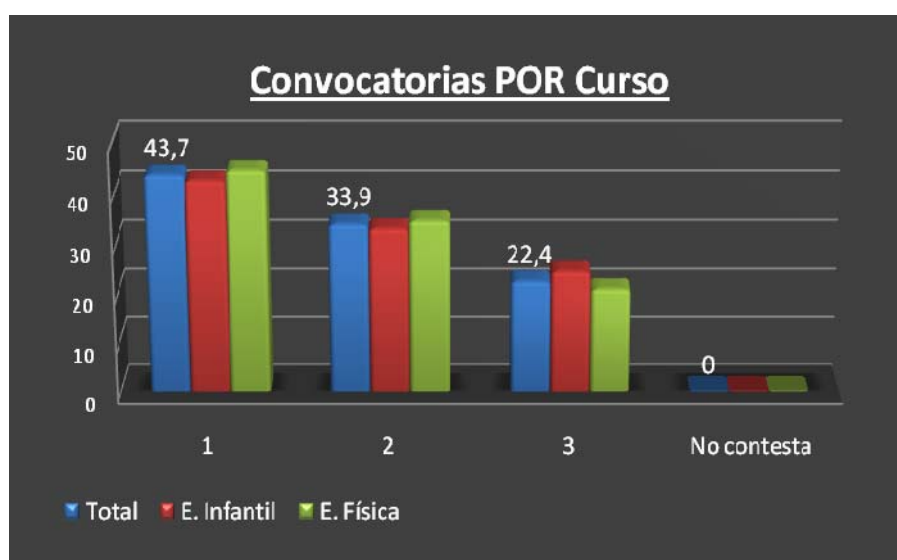
Las convocatorias de las asignaturas cursadas en Educación Infantil tienen un número medio de créditos significativamente superior a las convocatorias de Educación Física.

### CONVOCATORIAS POR CURSO

Frecuencias	ESPECIALIDAD		
	Total	E. Infantil	E. Física
<b>TOTAL CASOS</b>	<b>87.950</b>	39.991	47.959
<b>1</b>	<b>38.412</b>	17.013	21.399
<b>2</b>	<b>29.794</b>	13.214	16.580
<b>3</b>	<b>19.744</b>	9.764	9.980
No contesta	0	0	0
<b>Media</b>	<b>1,788</b>	<b>1,819</b>	<b>1,762</b>
<b>Desviación</b>	<b>0,785</b>	0,798	0,773

% Verticales	ESPECIALIDAD		
	Total	E. Infantil	E. Física
<b>% Asignaturas POR Curso</b>	<b>TOTAL CASOS</b>	39.991	47.959
<b>1</b>	<b>43,7</b>	42,5	44,6
<b>2</b>	<b>33,9</b>	33	34,6
<b>3</b>	<b>22,4</b>	24,4	20,8
No contesta	0	0	0
<b>Media</b>	<b>1,788</b>	<b>1,819</b>	<b>1,762</b>
<b>Desviación</b>	<b>0,785</b>	0,798	0,773

- Diferencia significativa al 99% de confianza



El 43,7% de las convocatorias se realizan en el primer curso. En el tercer curso solo se realizan el 22,4% de las convocatorias.

Por especialidades, en números absolutos, podemos ver que el número total de convocatorias en Educación Infantil es siempre inferior al número de convocatorias por Educación Física.

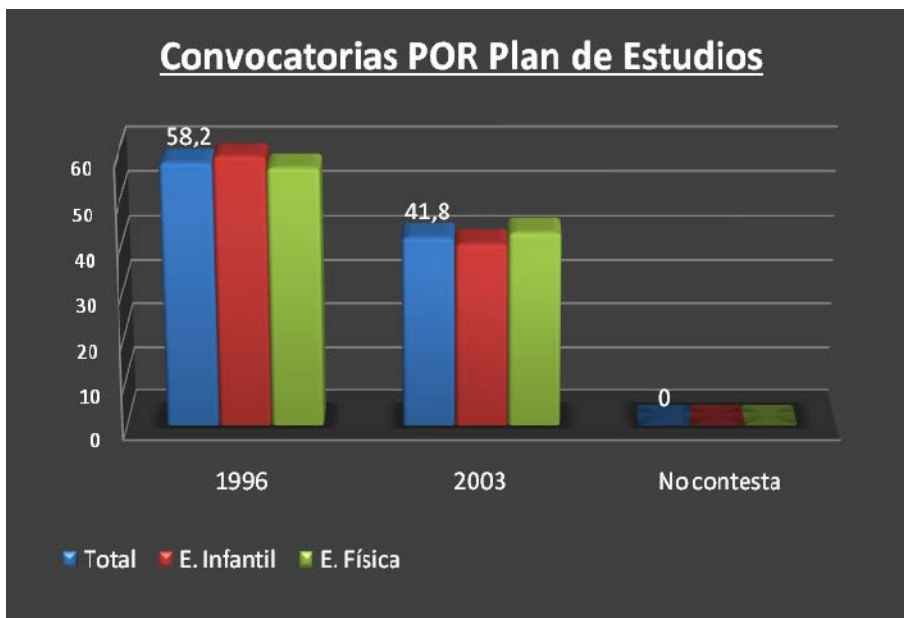
En Educación Física el porcentaje de convocatorias cursadas en primero y segundo es significativamente superior a las de Educación Infantil. Sin embargo, en Educación Infantil, es en tercer curso cuando el porcentaje de convocatorias es significativamente superior.

**CONVOCATORIAS POR PLAN DE ESTUDIOS**

Frecuencias	ESPECIALIDAD		
Convocatorias POR Plan de Estudios	Total	E. Infantil	E. Física
<b>TOTAL CASOS</b>	<b>87.950</b>	39.991	47.959
<b>1996</b>	<b>51.216</b>	23.832	27.384
<b>2003</b>	<b>36.734</b>	16.159	20.575
<b>No contesta</b>	<b>0</b>	0	0

% Verticales	ESPECIALIDAD		
Convocatorias POR Plan de Estudios	Total	E. Infantil	E. Física
<b>TOTAL CASOS</b>	<b>87.950</b>	39.991	47.959
<b>1996</b>	<b>58,2</b>	59,6	57,1
<b>2003</b>	<b>41,8</b>	40,4	42,9
<b>No contesta</b>	<b>0</b>	0	0

- *Diferencia significativa al 99% de confianza*



El 58,2% de las convocatorias se realizan en el plan de estudios de 1996. En el plan de estudios del 2003 se realizan el 41,8% de las convocatorias.

Por especialidades, en números absolutos, podemos ver que el número total de convocatorias en Educación Infantil es siempre inferior al número de convocatorias por Educación Física.

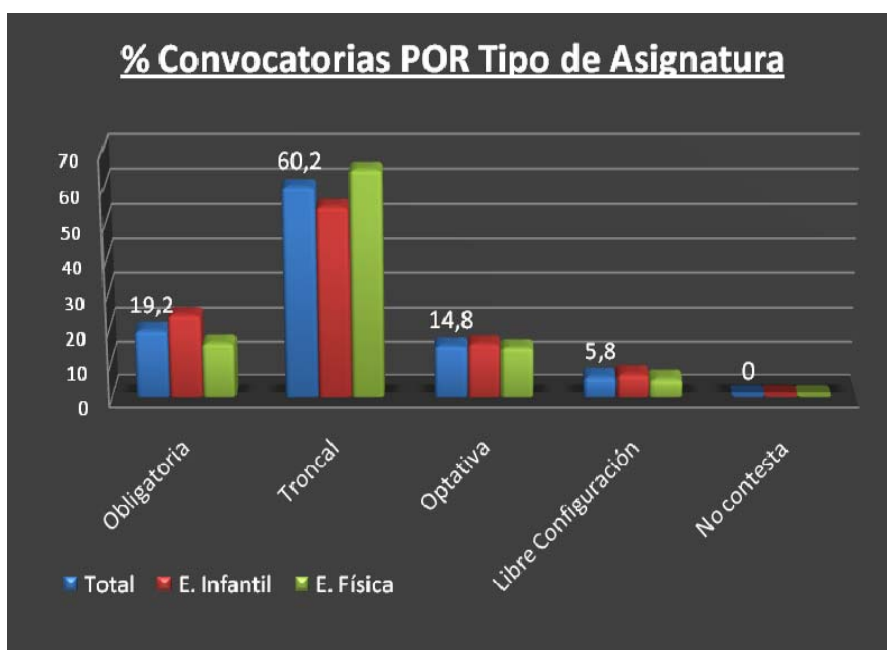
En Educación Física el porcentaje de convocatorias en el plan 2003 es significativamente superior a las cursadas en Educación Infantil. Y en el 1996, el porcentaje de convocatorias es significativamente superior en Educación Infantil.

**CONVOCATORIAS POR TIPO DE ASIGNATURAS**

Frecuencias	ESPECIALIDAD		
	Total	E. Infantil	E. Física
Convocatorias POR Tipo de Asignatura			
<b>TOTAL CASOS</b>	<b>87.950</b>	39.991	47.959
Obligatoria	16.917	9.422	7.495
Troncal	52.938	21.808	31.130
Optativa	12.987	6.169	6.818
Libre Configuración	5.108	2.592	2.516
No contesta	0	0	0

% Verticales	ESPECIALIDAD		
	Total	E. Infantil	E. Física
Convocatorias POR Tipo de Asignatura			
<b>TOTAL CASOS</b>	<b>87.950</b>	39.991	47.959
Obligatoria	19,2	23,6	15,6
Troncal	60,2	54,5	64,9
Optativa	14,8	15,4	14,2
Libre Configuración	5,8	6,5	5,2
No contesta	0	0	0

- Diferencia significativa al 99% de confianza



El 60,2% de las convocatorias es de asignaturas Troncales, el 19,2% de Obligatorias, de Optativas, un 14,8% y solo un 5,8%, de Libre Configuración.

Por especialidades, en números absolutos, podemos ver que el número total de convocatorias en Educación Infantil es siempre inferior al número de convocatorias de Educación Física, salvo en las obligatorias, que tiene mayor número; en las de libre configuración, podemos decir, que prácticamente es igual.

En Educación Física el porcentaje de convocatorias de asignaturas troncales es significativamente superior a las convocatorias de Educación Infantil. Sin embargo, en Educación Infantil, el porcentaje de convocatorias de asignaturas obligatorias, optativas y de libre configuración es significativamente superior.

Por último, procedemos a la creación del fichero **Alumnos**, quedando su estructura definitiva para el tratamiento de datos:

**NOMBRE DEL FICHERO:** TODOS\_2001-2006ALUMNOS\_GBW

TOTAL REGISTROS: 2.624

<b>Nombre Campo</b>	<b>Descripción Campo</b>
nif_nie_pasaporte	NIF del alumno que cursó la asignatura
codigo_curso	Identificador de Especialidad (443- Ed. Infantil ; 446 - Ed. Física)
promoción	Promoción
sumcréditos	Créditos Totales Cursados
prom_planano	Plan Año Promediado
prom_edadencarrera	Edad que tenía durante Carrera 3 Intervalos (1-18 a 21 años; 2- 21 a 30 años; 3- Mas de 30 años)
prom_notas_num1a5	Notas Medias Totales siendo 1- Suspendido; 2- Aprobado; 3-Notable; 4- Sobresaliente; 5- Matricula
sumadenota_log1y2	Nº de Asignaturas Presentadas (Presentadas vs No Presentadas y Convalidadas)
cuentadecodigoasigna	Total Convocatorias – Sería como contar el total de asignaturas cursadas (Si suspenso, repetida)
míndecorso	Curso inicial
máxdecorso	Curso finaliza
asign_suspen	Número de asignaturas Suspendidas
lc	Notas Medias en Asignaturas Libre Configuración
ob	Nota Media Asignaturas Obligatorias
op	Nota Media Asignaturas Optativas
tr	Nota Media Asignaturas Troncales
sexo_n	Sexo
prom_edadencarrera1	Edad que tenía durante Carrera 4 Intervalos (1-18 a 21 años; 2- 21 a 25 años; 3- 25 a 30 años; 4-+ de 30 )
cursos_ encarrera	Nº cursos ha cursado en carrera (Es independiente de los años que haya requerido para ello)
Cursando	Variable Auxiliar para Itinerarios (Si estaba cursando la carrera en 2006 y empezado en 2006 o 2005)
ITINERARIOS	MindeCurso & MaxdeCurso. Curso inicio, curso fin.
TOTALASIGN	Total Asignaturas Cursadas (Inscrito, independientemente del número de convocatorias)
TOTALCONV	Total Convocatorias (si ha suspendido o no se ha presentado tendrá más convocatorias que asignaturas).
TOTCREDENASIG	Total Créditos que debía cursar en función de las asignaturas a las que estaba inscrito.
TOTCONVPRESENTADO	Total Convocatorias a las que se ha presentado
TOTASIGCONVALIDADA	Total asignaturas que le han convalidado
SUMASUSPENSOS	Total Convocatorias Suspendidas
SUMA5	Total Convocatorias nota 5
SUMA7	Total Convocatorias nota 7
SUMA9	Total Convocatorias nota 9
SUMA10	Total Convocatorias nota 10
TOT_CONVEXTRA	TOTALCONV-TOTALASIGN. Total convocatorias extraordinarias requeridas
TOT_CONVAPROBADO	SUMA5 + SUMA7 + SUMA9 + SUMA10. Total Convocatorias Aprobadas
TOTCONVAPYCONVALIDA	TOT_CONVAPROBADO + TOTASIGCONVALIDADA. Total Convocatorias aprobadas o convalidadas
TOTASIFALTAAPROB	TOTALASIGN-TOTCONVAPYCONVALIDADA. Si asumimos que este alumno no va a volver, valoramos su situación respecto al total de asignaturas en las que se matriculo, respecto al total de asignaturas que tiene aprobadas o convalidadas. De esta forma, sabemos en qué situación quedaría este alumno
RAT_ASAYC_ASTOT	RATIO: % Asignaturas Aprobadas y Convalidadas entre Total Asignaturas Cursadas
RAT_COACU_COTOT	RATIO: % Convocatorias ha acudido entre Total Convocatorias (Convocatorias sin asignaturas Convalidadas)
RAT_ASAPR_ASTOT	RATIO: % Asignaturas Aprobadas entre Total Asignaturas Cursadas (No Convalidadas)
RAT_CONSU_COTOT	RATIO: % Convocatorias Suspendidas entre Total Convocatorias Convocado (No Considera Convalidado)
RAT_COTOT_ASTOT	RATIO: Convocatorias Totales Necesarias entre Asignaturas Totales Cursadas
RAT_COCRE_ASCRE	RATIO: Créditos Totales en Convocatorias entre Créditos Totales en Asignaturas Cursadas

CONSIDERACIONES: Las asignaturas Convalidadas y las asignaturas No presentadas no tienen nota, por lo tanto, las medias totales (prom\_notas\_num1a5) y las correspondientes a cada tipo de asignatura (lc, ob, op, tr) son promedios que no se consideran.

### **CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE LOS DATOS:**

Los dos ficheros de donde hemos partido inicialmente, se han unido y convertido, posteriormente, en un fichero de Alumnos agregando datos. Nos parece útil aclarar los términos que a lo largo de este trabajo utilizaremos:

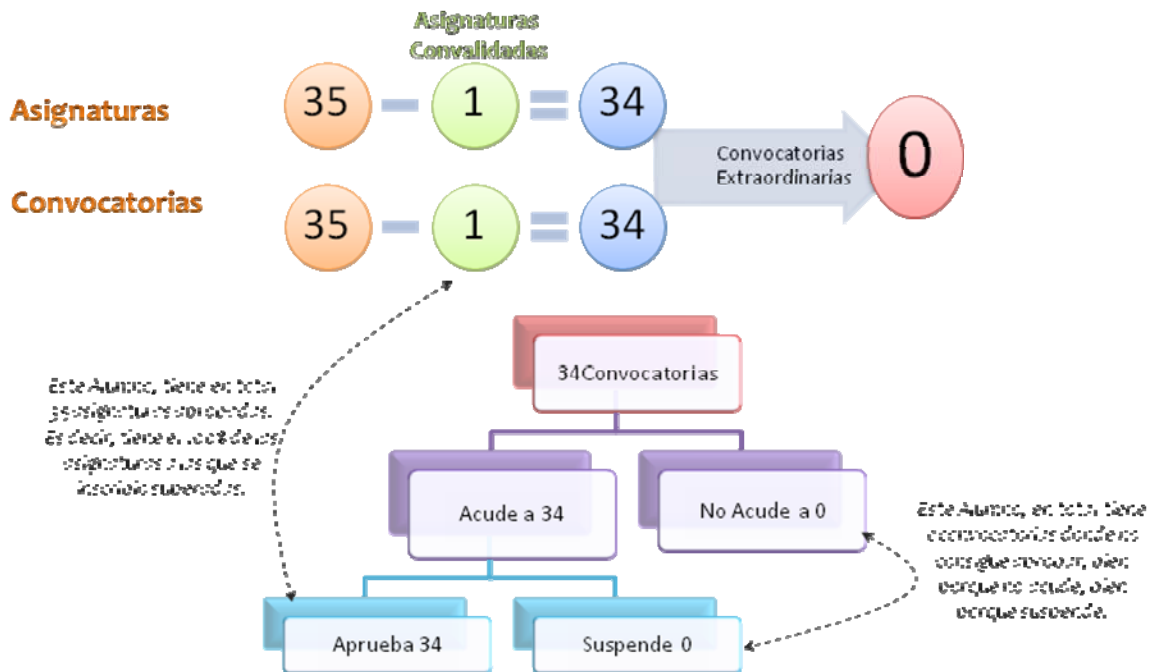
Asignatura: Es cada una de las materias o desglose de materias en las que un alumno se matricula.

Convocatoria: Es cada una de las veces que un alumno se presenta al examen de una asignatura, pudiendo acudir o no acudir a ésta y, acudiendo, puede aprobar la asignatura, o bien, suspenderla.

Convocatoria Extraordinaria: Es aquella convocatoria que el alumno puede evitarse si acude a la convocatoria ordinaria y la aprueba. También la puede evitar si tiene convalidada la asignatura.

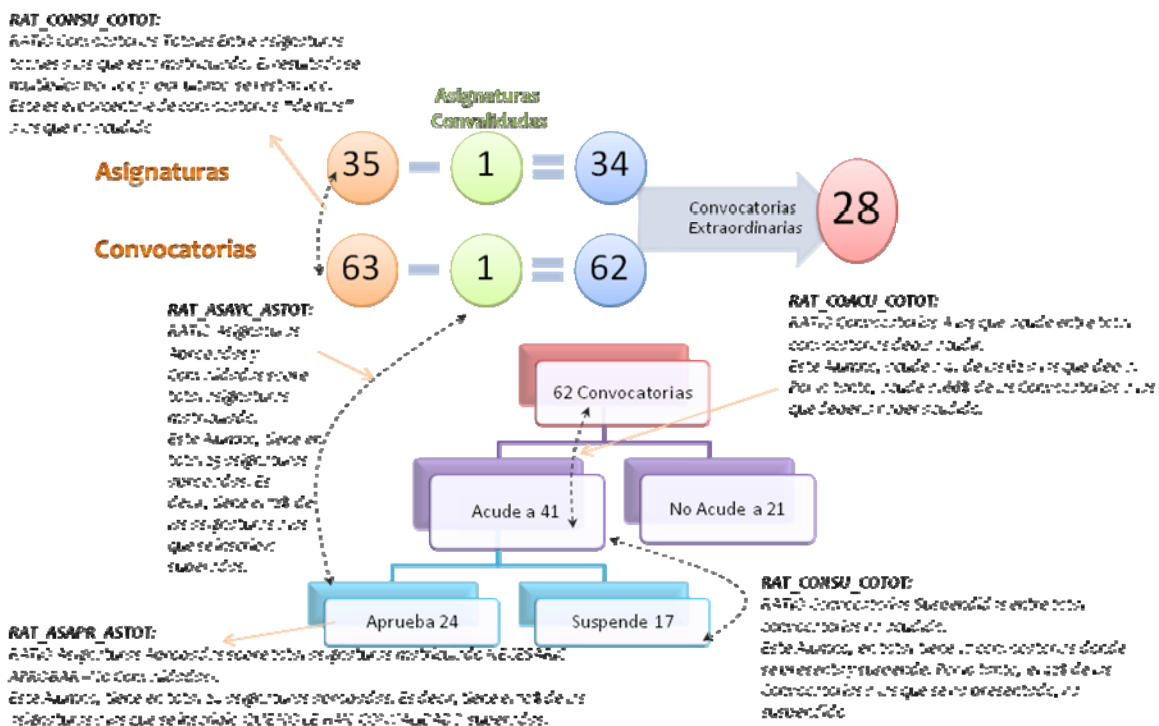
Asignatura, por tanto, es un concepto independiente de Convocatoria. Un alumno para superar una asignatura, ha de presentarse a ella, salvo que la tenga convalidada –en tal caso, aunque no se presente, existe un registro de nota que, al final, es lo que consideramos una convocatoria, también puede no presentarse, y por lo tanto, requerir de otra convocatoria para aprobar esa asignatura. En el caso de presentarse, puede aprobar o no aprobar, y sería en este segundo caso cuando requeriría de una convocatoria extraordinaria.

Veamos todo esto mediante un ejemplo:

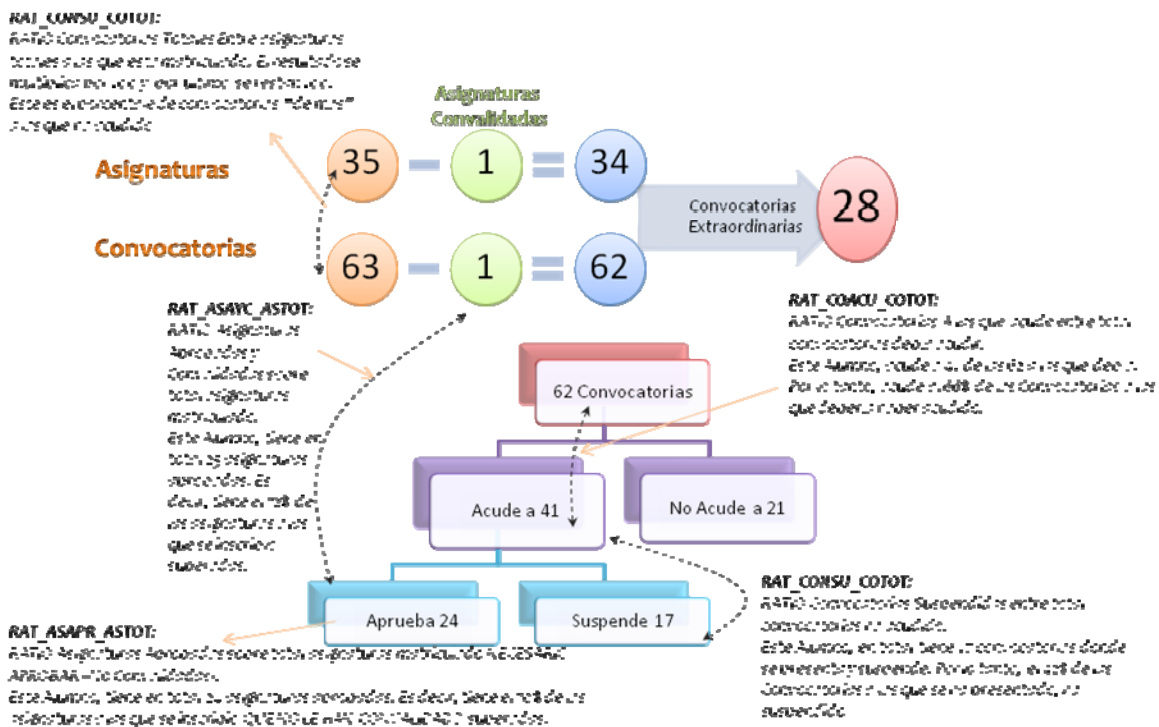


Un alumno se matricula a 35 asignaturas. En total, durante sus años en el CES Don Bosco, se presenta a 63 convocatorias. Tiene, además, una asignatura convalidada. Este alumno, que hace ya tres años que dejó el Centro, tiene en total 25 asignaturas aprobadas, de las 35 a las que se matriculó.

Veamos a este alumno en otra situación: si tuviera tantas convocatorias como asignaturas, significaría, que independientemente de cuantas asignaturas convalidadas tuviera, se habría presentado a todas las convocatorias ordinarias, superándolas.



Por lo tanto, según este esquema, los ratios extraídos en la base de datos de alumnos serían los siguientes:



## 2. RESULTADOS RELATIVOS A LA PRIMERA PARTE DE LA HIPÓTESIS

Tras la descripción de los datos, presentamos el resultado de los mismos, referidos a la primera parte de la hipótesis que guía nuestro estudio:

¿Los alumnos de Educación Física del CES Don Bosco tienen un rendimiento académico inferior a los alumnos de Educación Infantil?

### 2.1. INTRODUCCIÓN

Para valorar si existen diferencias significativas en los diferentes resultados obtenidos por los alumnos de ambas especialidades, procedemos al uso de frecuencias, porcentajes, estadísticos de medida central, tablas de contingencia, la prueba de t de Student y el análisis de varianza. En definitiva, haremos uso del análisis univariante y bivalente, de los que introducimos seguidamente una breve exposición.

a) El **análisis univariante** consiste en el análisis de datos referentes a una sola variable. El análisis e interpretación de los resultados sobre una sola variable, podría comprender los siguientes pasos:

- Se parte de los resultados estadísticos que son las medidas representativas de la distribución y los índices de dispersión.
- Es conveniente su normalización para facilitar la comparación.
- Comparación interna de unos valores y otros o categorías de la variable analizada con otros y de las medidas estadísticas que son referentes a otras poblaciones.

- Expresión de enunciados estadísticos que reflejan las conclusiones derivadas del análisis estadístico.
- Su interpretación según el marco o las condiciones y supuestos de la investigación, según Sierra Bravo (1994: 462).

De este modo, podemos observar como el objeto del análisis univariante es fundamentalmente *comparativo* y, de una forma general, se puede decir que los tipos de comparaciones que se logran efectuar son los siguientes:

- Comparaciones entre grupos, bien sea dentro del mismo estudio o entre estudios diferentes.
- Comparaciones entre un grupo y un caso individual de dicho grupo.
- Comparaciones entre resultados de un estudio y unos resultados estandarizados que, o bien han sido establecidos a partir de investigaciones previas, o provienen de un modelo teórico formulado por el investigador (Cf. García Ferrando, 1985: 47).

En el análisis univariante se utilizan frecuencias, descriptivos y medidas de tendencia central.

### **DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS**

#### **FRECUENCIA ABSOLUTA**

La frecuencia absoluta de una modalidad es el número de veces que se repite esa modalidad como resultado de un experimento.

**FRECUENCIA RELATIVA**

Es la frecuencia absoluta partida por el número total de observaciones.

**FRECUENCIA ACUMULADA** (ABSOLUTA O RELATIVA)

Igual que en cada uno de los anteriores casos, pero sumando, no sólo los resultados de la modalidad de que se trate, sino también los de todas las precedentes. No es válido para datos de escalas nominales, ya que en ellas no existe el orden.

**DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS**

Es una disposición organizada de los datos recogidos en un estudio. Contiene un listado de las distintas modalidades del fenómeno considerado, con la frecuencia absoluta, relativa y acumulada de cada una. Cuando el número de modalidades es demasiado grande (esto ocurre siempre con las escalas continuas) se agrupan en **clases**.

**MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL:**

Son indicadores estadísticos que muestran hacia que valor (o valores) se agrupan los datos.

**Media aritmética ( $\mu$  o  $\bar{X}$ )**

Es el valor resultante que se obtiene al dividir la sumatoria de un conjunto de datos sobre el número total de datos. Solo es aplicable para el tratamiento de datos cuantitativos.

**Ventajas:**

- Es la medida de tendencia central más usada.
- El promedio es estable en el muestreo.
- Es sensible a cualquier cambio en los datos (puede ser usado como un detector de variaciones en los datos).
- Se emplea a menudo en cálculos estadísticos posteriores.
- Presenta rigor matemático.

- En la gráfica de frecuencia, representa el centro de gravedad.

### **Desventajas**

- Es sensible a los valores extremos.
- No es recomendable emplearla en distribuciones muy asimétricas.
- Si se emplean variables discretas o cuasi-cualitativas, la media aritmética puede no pertenecer al conjunto de valores de la variable.

### **Mediana (Me)**

Valor que divide una serie de datos en dos partes iguales. La cantidad de datos que queda por debajo y por arriba de la mediana son iguales.

### **Ventajas**

- Es estable a los valores extremos.
- Es recomendable para distribuciones muy asimétricas.

### **Desventajas**

- No presenta todo el rigor matemático.
- Se emplea solo en variables cuantitativas.

### **Moda (Mo)**

Indica el valor que más se repite, o la clase que posee mayor frecuencia.

### **Ventajas**

- Es estable a los valores extremos.
- Es recomendable para el tratamiento de variables cualitativas.

### **Desventajas**

- Puede que no se presente.
- Puede existir más de una moda.

- En distribuciones muy asimétricas suele ser un dato muy poco representativo.
- Carece de rigor matemático.

b) El **análisis bivariable** detecta el *grado y la forma de asociación* entre dos variables y mediante los test estadísticos de hipótesis indica la significación de esos coeficientes con relación a la población de donde proceden las muestras.

El análisis bivariable permite las operaciones de clasificación mediante la concepción de tablas de combinación de dos variables, pero fundamentalmente su objetivo, es el expresado anteriormente. En sociología, por regla general, la complejidad de los conceptos utilizados es tal que exige una pluralidad de dimensiones, que se traducen en un gran número de variables, por lo que la utilización de solo dos para la elaboración de tipologías, en la mayoría de los casos, resulta insuficiente.

En el análisis e interpretación de los datos sobre dos variables se pueden distinguir los siguientes pasos:

- El análisis estadístico se efectúa haciendo comparaciones dentro y entre los valores o frecuencias de las diversas categorías de las variables.
- Los coeficientes de asociación que se utilizan no necesitan ser normalizados para realizar comparaciones, los coeficientes de regresión, por el contrario, si deben de ser normalizados con el objetivo de realizar comparaciones.
- En el caso de datos de muestra se deberá hallar el error muestra y contrastar la significatividad mediante el test de hipótesis adecuado.

- Es aconsejable realizar alguna forma de representación gráfica.
- Se estudia el tipo de relación entre variable, si es simétrica, asimétrica o recíproca (Sierra Bravo (2001, 465)).

El análisis bivalente se sirve de tablas de frecuencia medidas de tendencia central. Anova.

### **TABLAS DE FRECUENCIAS**

Una tabla es un cuadro que consiste en la disposición conjunta, ordenada y normalmente totalizada, de las sumas o frecuencias totales obtenidas en la tabulación de los datos referentes a las categorías o dimensiones de una variable o de varias variables relacionadas entre sí. Las tablas sistematizan los resultados cuantitativos y ofrecen una visión numérica, sintética y global del fenómeno observado y de las relaciones entre sus diversas características o variables. En ella, culmina y se concreta definitivamente la fase clasificatoria de la investigación cuantitativa.

### **TABLAS DE DOBLE ENTRADA**

Las tablas de doble entrada, también llamadas tablas de contingencias, son aquellas tablas de datos referentes a dos variables, formada, en las cabeceras de las filas, por las categorías o valores de una variable, en las de las columnas, por los de la otra, y, en las casillas de la tabla, por las frecuencias o número de elementos que reúnen a la vez las dos categorías o valores de las dos variables que se cruzan en cada casilla. Para la tabulación de un material agrupado de observaciones simultáneas de dos variables aleatorias se necesita una tabla descrita como

anteriormente hemos descrito; las reglas para agrupar son las mismas que en el caso de una sola variable.

Este tipo de tablas brindan información estadística de dos eventos relacionados entre sí; son útiles en casos en los cuales los experimentos son dependientes de otro experimento.

### **ANOVA – ANALISIS DE LA VARIANZA**

El análisis de la varianza (Anova) es un método para comparar dos o más medias; es necesario porque cuando se quiere comparar más de dos medias es incorrecto utilizar repetidamente el contraste basado en la t de Student, por dos motivos:

- Al realizar simultánea e independientemente varios contrastes de hipótesis, se aumenta la probabilidad de encontrar alguno significativo por azar.
- La hipótesis nula es que las dos muestras provienen de la misma población; al realizarse todas las comparaciones, la hipótesis nula daría que todas las muestras provienen de la misma población, sin embargo, para cada comparación, la estimación de la varianza necesaria para el contraste es distinta, pues se ha hecho en base a muestras distintas.

El método que resuelve ambos problemas es el anova, aunque es algo más que esto: es un método que permite comparar varias medias en diversas situaciones. Muy ligado, por tanto, al diseño de experimentos que es la base del análisis multivariante.

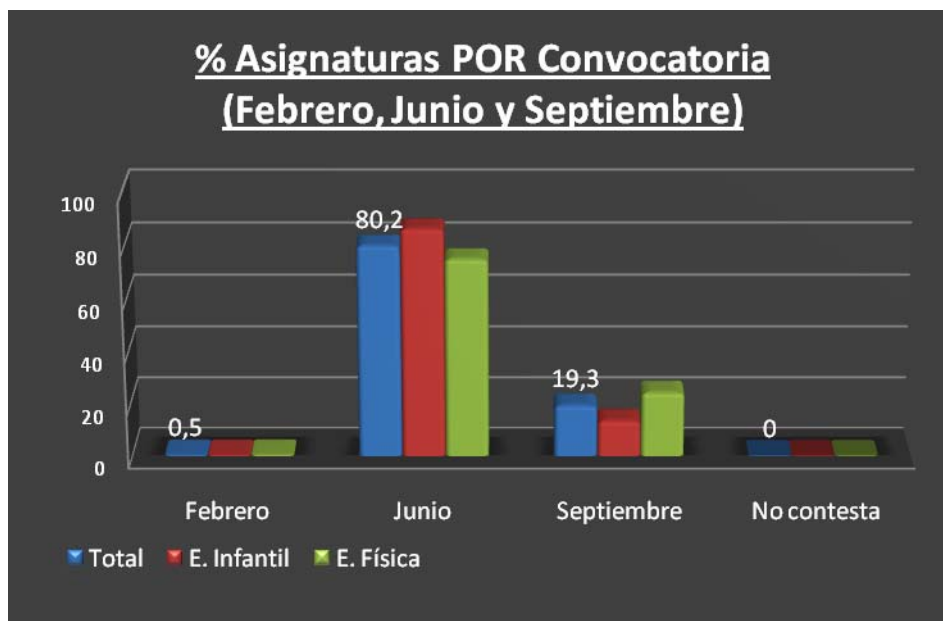
Tras la exposición de la anterior información, procedemos a presentar los resultados. En un primer momento, se exponen los resultados relativos a las convocatorias y, en un segundo momento, los relativos a los alumnos.

**2.2. RESULTADOS RELATIVOS A LAS CONVOCATORIAS**  
**MOMENTO CONVOCATORIA (FEBRERO, JUNIO Y SEPTIEMBRE)**

Frecuencias	ESPECIALIDAD		
	Total	E. Infantil	E. Física
Momento Convocatoria (Febrero, Junio y Septiembre)			
<b>TOTAL CASOS</b>	<b>87.950</b>	39.991	47.959
<b>Febrero</b>	<b>435</b>	146	289
<b>Junio</b>	<b>70.563</b>	34.544	36.019
<b>Septiembre</b>	<b>16.952</b>	5.301	11.651
<b>No contesta</b>	<b>0</b>	0	0

% Verticales	ESPECIALIDAD		
	Total	E. Infantil	E. Física
Momento Convocatoria (Febrero, Junio y Septiembre)			
<b>TOTAL CASOS</b>	<b>87.950</b>	39.991	47.959
<b>Febrero</b>	<b>0,5</b>	0,4	0,6
<b>Junio</b>	<b>80,2</b>	86,4	75,1
<b>Septiembre</b>	<b>19,3</b>	13,3	24,3
<b>No contesta</b>	<b>0</b>	0	0

- Diferencia significativa al 99% de confianza



El 80,2% de las convocatorias son en junio. En febrero, solo hay un 0,5% de las convocatorias y en septiembre está el 19,3% de las convocatorias.

Por especialidades, en números absolutos, podemos ver que el número total de convocatorias en Educación Infantil es siempre inferior al número de convocatorias de Educación Física.

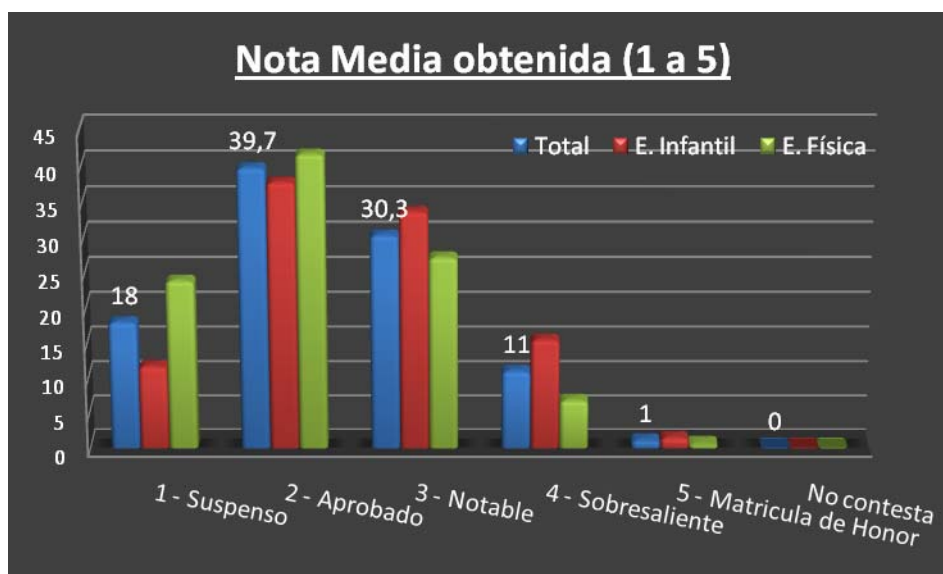
En Educación Física, el porcentaje de convocatorias de febrero y septiembre es significativamente superior a las de Educación Infantil. Sin embargo, en Educación Infantil, el porcentaje de convocatorias de junio es significativamente superior.

**NOTA MEDIA OBTENIDA 1 A 5**

Frecuencias Nota numérica de 1 a 5	ESPECIALIDAD		
	Total	E. Infantil	E. Física
<b>TOTAL CASOS</b>	<b>71.361</b>	34.449	36.912
1 - Suspenso	12.845	4.037	8.808
2 - Aprobado	28.321	12.982	15.339
3 - Notable	21.631	11.581	10.050
4 - Sobresaliente	7.869	5.354	2.515
5 - Matrícula de Honor	695	495	200
No contesta	0	0	0
<b>Media</b>	<b>2,373</b>	<b>2,573</b>	<b>2,186</b>
<b>Desviación</b>	<b>0,934</b>	0,936	0,893

% Verticales Nota Media obtenida (1 a 5)	ESPECIALIDAD		
	Total	E. Infantil	E. Física
<b>TOTAL CASOS</b>	<b>71.361</b>	34.449	36.912
1 - Suspenso	18	11,7	23,9
2 - Aprobado	39,7	37,7	41,6
3 - Notable	30,3	33,6	27,2
4 - Sobresaliente	11	15,5	6,8
5 - Matrícula de Honor	1	1,4	0,5
No contesta	0	0	0
<b>Media</b>	<b>2,373</b>	<b>2,573</b>	<b>2,186</b>
<b>Desviación</b>	<b>0,934</b>	0,936	0,893

- Diferencia significativa al 99% de confianza



CONSIDERACIÓN: No se están considerando los "No Presentados".

En Educación Física, el porcentaje de convocatorias (asignaturas) suspensas o aprobadas (2) es significativamente superior a las de Educación Infantil. Sin embargo, en Educación Infantil, el porcentaje de convocatorias con notas altas, notable, sobresaliente y matrícula de honor, es significativamente superior.

La nota media obtenida en las convocatorias (asignaturas) de Educación infantil es significativamente superior a la obtenida en Educación Física.

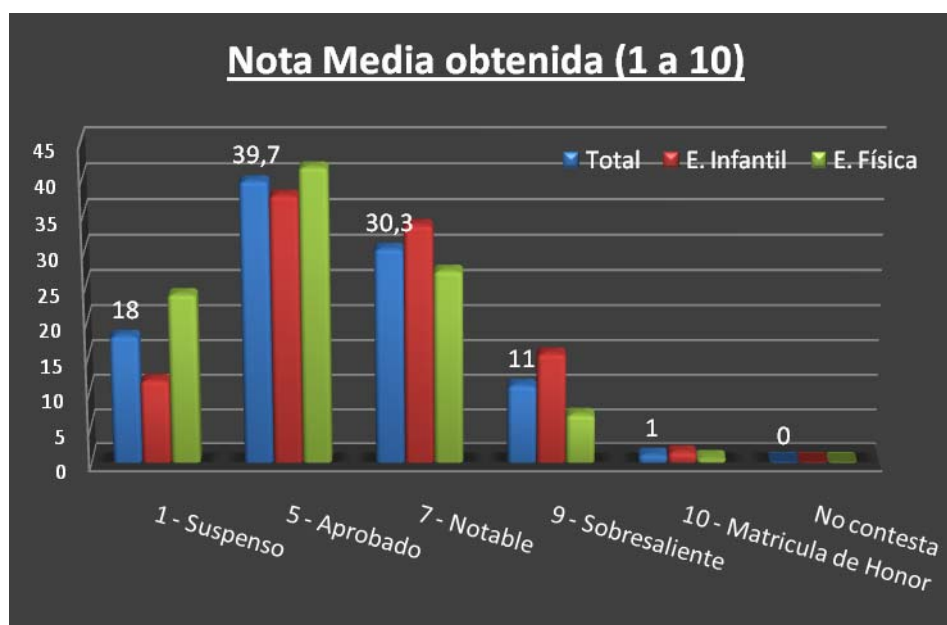
**ANOVA:** Al 99% de confianza podemos afirmar que las diferencias en las notas medias obtenidas son diferentes según la especialidad cursada.

**NOTA MEDIA OBTENIDA 1 A 10**

Frecuencias	ESPECIALIDAD		
	Total	E. Infantil	E. Física
Nota numérica de 1 a 10			36.91
<b>TOTAL CASOS</b>	<b>71.361</b>	34.449	2
<b>1 - Suspenso</b>	<b>12.845</b>	4.037	8.808
<b>5 - Aprobado</b>	<b>28.321</b>	12.982	15.339
<b>7 - Notable</b>	<b>21.631</b>	11.581	10.050
<b>9 - Sobresaliente</b>	<b>7.869</b>	5.354	2.515
<b>10 - Matricula de Honor</b>	<b>695</b>	495	200
<b>No contesta</b>	<b>0</b>	0	0
<b>Media</b>	<b>5,376</b>	<b>5,897</b>	<b>4,89</b>
<b>Desviación</b>	<b>2,441</b>	2,294	2,474

% Verticales	ESPECIALIDAD		
	Total	E. Infantil	E. Física
Nota Media obtenida (1 a 10)			36.91
<b>TOTAL CASOS</b>	<b>71.361</b>	34.449	2
<b>1 - Suspenso</b>	<b>18</b>	11,7	23,9
<b>5 - Aprobado</b>	<b>39,7</b>	37,7	41,6
<b>7 - Notable</b>	<b>30,3</b>	33,6	27,2
<b>9 - Sobresaliente</b>	<b>11</b>	15,5	6,8
<b>10 - Matricula de Honor</b>	<b>1</b>	1,4	0,5
<b>No contesta</b>	<b>0</b>	0	0
<b>Media</b>	<b>5,376</b>	5,897	4,89
<b>Desviación</b>	<b>2,441</b>	2,294	2,474

- Diferencia significativa al 99% de confianza



CONSIDERACIÓN: No se están considerando los "No Presentados".

Este gráfico y el anterior muestran la misma información, pero en éste se han conservado los datos ajustados a los valores "reales" utilizados en las notas.

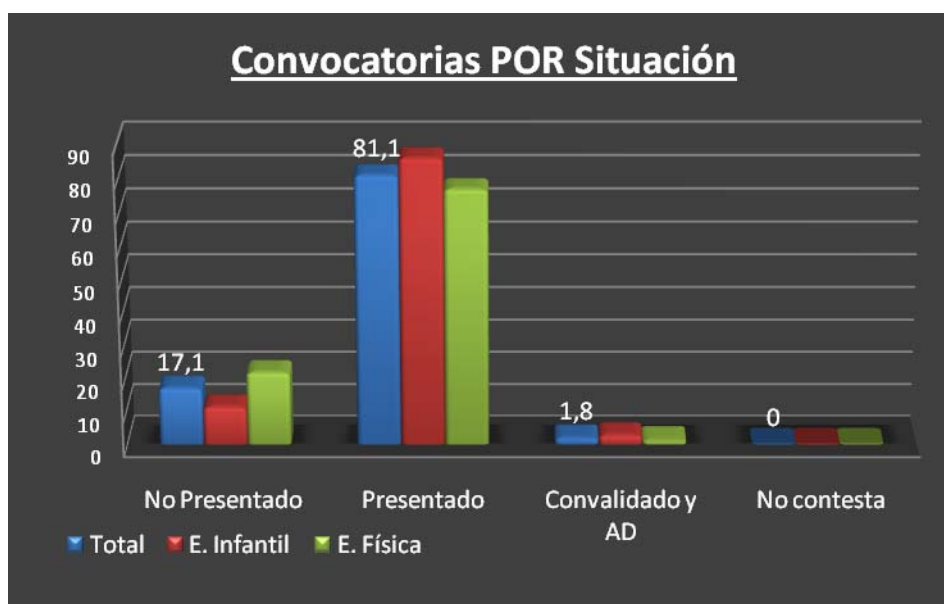
**ANOVA:** Al 99% de confianza podemos afirmar que las diferencias obtenidas en las notas medias obtenidas son diferentes según la especialidad cursada.

### CONVOCATORIAS POR SITUACIÓN

Frecuencias	ESPECIALIDAD		
	Total	E. Infantil	E. Física
Convocatoria POR Situación			
<b>TOTAL CASOS</b>	<b>87.950</b>	39.991	47.959
No Presentado	15.035	4.515	10.520
Presentado	71.361	34.449	36.912
Convalidado y AD	1.554	1.027	527
No contesta	0	0	0

% Verticales	ESPECIALIDAD		
	Total	E. Infantil	E. Física
Convocatoria POR Situación			
<b>TOTAL CASOS</b>	<b>87.950</b>	39.991	47.959
No Presentado	17,1	11,3	21,9
Presentado	81,1	86,1	77
Convalidado y AD	1,8	2,6	1,1
No contesta	0	0	0

- Diferencia significativa al 99% de confianza



Al 17,1% de las convocatorias no se ha presentado los estudiantes que debían presentarse. Un 1,8% de las convocatorias (asignaturas) se han convalidado. Al 81,1% de las convocatorias restantes, se han presentado.

En Educación Física, el porcentaje de convocatorias a las que no se han presentado es significativamente superior a las de Educación Infantil. Sin embargo, en Educación Infantil, el

porcentaje de convocatorias a las que se han presentado o convalidadas, es significativamente superior.

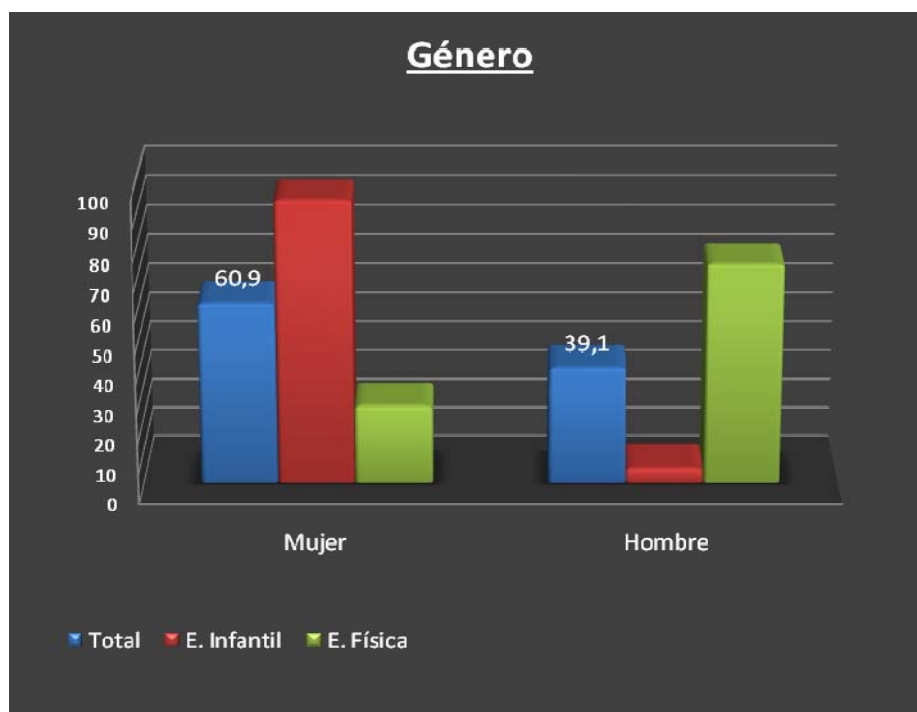
### 2.3. RESULTADOS RELATIVOS A LOS ALUMNOS

#### GÉNERO

Frecuencias	ESPECIALIDAD		
	Total	E. Infantil	E. Física
TOTAL CASOS	2.624	1.321	1.303
Mujer	1597	1255	342
Hombre	1027	66	961

% Verticales	ESPECIALIDAD		
	Total	E. Infantil	E. Física
TOTAL CASOS	2.624	1.321	1.303
Mujer	60,9	95	26,2
Hombre	39,1	5	73,8

- Diferencia significativa al 99% de confianza



El 61% del total de los alumnos son mujeres. Por especialidades, en números absolutos, podemos ver que, siendo el número total de alumnos similar en ambas especialidades, en Educación infantil es donde mayor número de alumnos mujeres encontramos (1.255), siendo solo 66 el número de hombres que cursa esta especialidad.

En Educación Física, el 73,8% de los alumnos son hombres y este porcentaje es significativamente superior al de Educación Infantil.

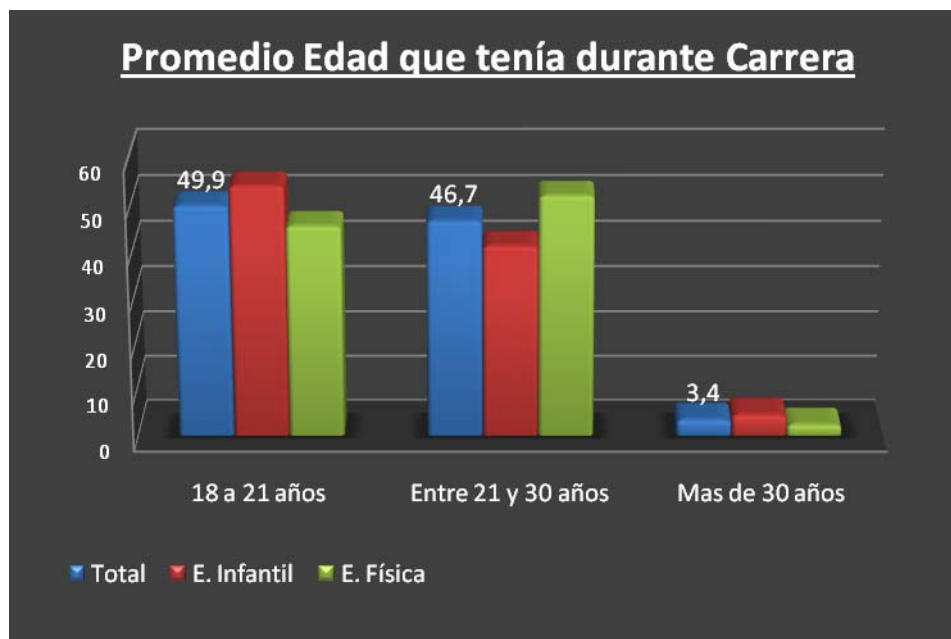
En Educación Infantil, el 95% de los alumnos son mujeres y este porcentaje es significativamente superior al de Educación Física.

### EDAD QUE TENÍAN DURANTE CARRERA

Frecuencias	ESPECIALIDAD		
	Total	E. Infantil	E. Física
Edad que tenía durante Carrera			
<b>TOTAL CASOS</b>	<b>2.624</b>	1.321	1.303
<b>18 a 21 años</b>	<b>1309</b>	715	594
<b>Entre 21 y 30 años</b>	<b>1225</b>	546	679
<b>Mas de 30 años</b>	<b>90</b>	60	30
<b>Media</b>	<b>22,049</b>	<b>22,085</b>	<b>22,012</b>
<b>Desviación</b>	<b>3,566</b>	3,990	3,077

% Verticales	ESPECIALIDAD		
	Total	E. Infantil	E. Física
Edad que tenía durante Carrera			
<b>TOTAL CASOS</b>	<b>2.624</b>	1.321	1.303
<b>18 a 21 años</b>	<b>49,9</b>	54,1	45,6
<b>Entre 21 y 30 años</b>	<b>46,7</b>	41,3	52,1
<b>Mas de 30 años</b>	<b>3,4</b>	4,5	2,3
<b>Media</b>	<b>22,049</b>	22,085	22,012
<b>Desviación</b>	<b>3,566</b>	3,99	3,077

- Diferencia significativa al 99% de confianza



El 50% del total de los alumnos tenían entre 18 y 21 años de media cuando cursaron la carrera. El 46,7% de los alumnos tenían más de 21 años y menos de 31. Solo un 3,4% de los alumnos, cursaron la carrera cuando tenían más de 30 años de edad de media.

Por especialidades, en números absolutos, podemos ver que siendo el número total de alumnos, similar en ambas especialidades, es en Educación Infantil donde encontramos el mayor número de alumnos menores de 22 años (715) y también mayores de 30 (60).

En Educación Física, el porcentaje de alumnos entre 21 y 30 de edad es significativamente superior a los de Educación Infantil. (52,1%) Sin embargo, en Educación Infantil, el porcentaje de alumnos menores de 22 años y mayores de 30, es significativamente superior.

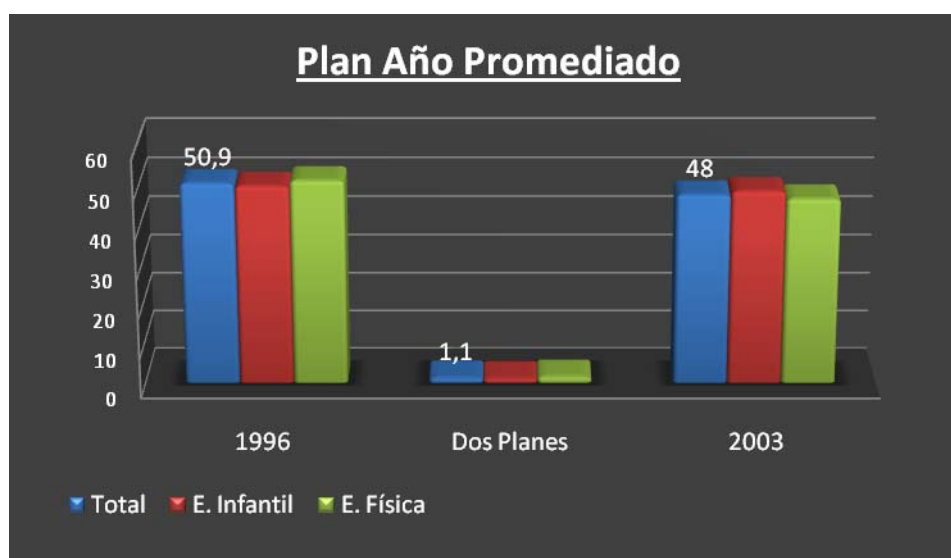
Sin embargo, no existen diferencias significativas entre la media de edad de Educación Física y Educación Infantil.

### PLAN AÑO QUE CURSAN

Frecuencias	ESPECIALIDAD		
	Total	E. Infantil	E. Física
Plan Año Promediado			
<b>TOTAL CASOS</b>	<b>2.624</b>	1.321	1.303
<b>1996</b>	<b>1335</b>	663	672
<b>Dos Planes</b>	<b>30</b>	12	18
<b>2003</b>	<b>1259</b>	646	613
<b>Media</b>	<b>1999,387</b>	1999,446	1999,326
<b>Desviación</b>	<b>3,483</b>	3,488	3,478

% Verticales	ESPECIALIDAD		
	Total	E. Infantil	E. Física
Plan Año Promediado			
<b>TOTAL CASOS</b>	<b>2.624</b>	1.321	1.303
<b>1996</b>	<b>50,9</b>	50,2	51,6
<b>Dos Planes</b>	<b>1,1</b>	0,9	1,4
<b>2003</b>	<b>48</b>	48,9	47
<b>Media</b>	<b>1999,387</b>	1999,446	1999,326
<b>Desviación</b>	<b>3,483</b>	3,488	3,478

- Diferencia significativa al 99% de confianza



El 50,9% del total de los alumnos han cursado todas las asignaturas con el plan de estudios 1996. Solo un 1,1% de los alumnos han combinado asignaturas de ambos planes.

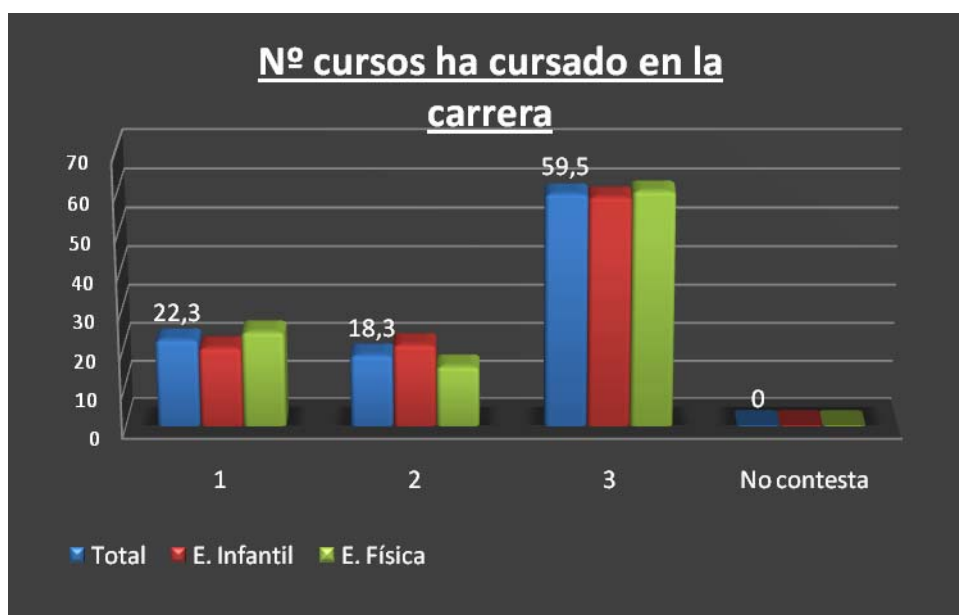
No existen diferencias significativas entre los alumnos de Educación Infantil y Educación Física en ninguna de las categorías.

**Nº CURSOS HAN CURSADO EN LA CARRERA**

Frecuencias	ESPECIALIDAD		
	Total	E. Infantil	E. Física
Nº cursos ha cursado en la carrera			
<b>TOTAL CASOS</b>	<b>2.624</b>	1.321	1.303
1 curso	584	267	317
2 cursos	479	278	201
3 cursos	1561	776	785
<b>Media</b>	<b>2,372</b>	<b>2,385</b>	<b>2,359</b>
<b>Desviación</b>	<b>0,824</b>	0,801	0,847

% Verticales	ESPECIALIDAD		
	Total	E. Infantil	E. Física
Nº cursos ha cursado en la carrera			
<b>TOTAL CASOS</b>	<b>2.624</b>	1.321	1.303
1 curso	22,3	20,2	24,3
2 cursos	18,3	21	15,4
3 cursos	59,5	58,7	60,2
<b>Media</b>	<b>2,372</b>	2,385	2,359
<b>Desviación</b>	<b>0,824</b>	0,801	0,847

- Diferencia significativa al 99% de confianza



El 22,3% del total de los alumnos cursan únicamente un curso. Un 18,3% cursan 2 cursos. Solo un 59,5% cursan los 3 cursos que tiene la carrera.

La distribución de cursos cursados es similar en ambas especialidades, siendo únicamente significativamente superior el porcentaje de alumnos que cursan 2 cursos en Educación Infantil.

El número medio de cursos cursados por los alumnos de Educación Infantil y por los alumnos de Educación Física es similar no encontrándose diferencias significativas.

Observemos los **itinerarios** seguidos por estos alumnos, entendiendo como itinerario el inicio y final de su periodo en CES Don Bosco:

TOTAL DE ALUMNOS		DEJAN EN 1º	DEJAN EN 2º	FINALIZAN*
TOTAL				
Casos:	<b>2.624</b>	<b>462</b>	<b>336</b>	<b>1.826</b>
%:	<b>100,00%</b>	<b>17,61%</b>	<b>12,80%</b>	<b>69,59%</b>
Media Nota:	<b>2,373</b>	<b>2,158</b>	<b>2,336</b>	<b>2,47</b>
Cursando:	<b>587</b>	<b>295</b>	<b>274</b>	<b>18</b>
Total Casos "Fin CES"	<b>2.037</b>	<b>167</b>	<b>62</b>	<b>1.808</b>
% Casos "Fin CES":	<b>100,00%</b>	<b>8,20%</b>	<b>3,04%</b>	<b>88,76%</b>
Media Casos "Fin CES":	<b>2,402</b>	<b>1,842</b>	<b>1,743</b>	<b>2,472</b>

EDUCACIÓN FÍSICA E. FÍSICA:		DEJAN EN 1º	DEJAN EN 2º	FINALIZAN*
Casos:	1.303	261	162	880
%:	100,00%	20,03%	12,43%	67,54%
Media Nota:	2,186	1,932	2,011	2,287
Cursando:	276	145	123	8
Total Casos "Fin CES"	1.027	116	39	872
% Casos "Fin CES":	100,00%	<b>11,30%</b>	<b>3,80%</b>	84,91%
Media Casos "Fin CES":	2,599	1,731	1,591	<b>2,291</b>

EDUCACIÓN INFANTIL E. INFANTIL:		DEJAN EN 1º	DEJAN EN 2º	FINALIZAN*
Casos:	1.321	201	174	999
%:	100,00%	15,22%	13,17%	75,62%
Media Nota:	2,573	2,443	2,636	2,638
Cursando:	311	150	151	10
Total Casos "Fin CES"	1.010	51	23	989
% Casos "Fin CES":	100,00%	<b>5,05%</b>	<b>2,28%</b>	<b>97,92%</b>
Media Casos "Fin CES":	2,206	2,08	1,998	<b>2,640</b>

La consideración de los itinerarios nos ofrece claramente la situación de los alumnos de Educación Infantil y Educación Física. Los primeros finalizan en mayor medida el itinerario formativo a lo largo de los cursos y concluyen la carrera en mayor proporción que los alumnos de Educación Física. Los datos están ahí:

El 97,92% de los alumnos de Educación Infantil que inician alguna asignatura en el CES Don Bosco, independientemente del curso en que se incorporen, llegan a tercer curso, mientras que en Educación Física, solo lo hacen un 84,91% de los alumnos.

La nota media obtenida por los alumnos de Educación Infantil es superior, independientemente de que lo dejen antes de acceder al tercer curso o lleguen a él.

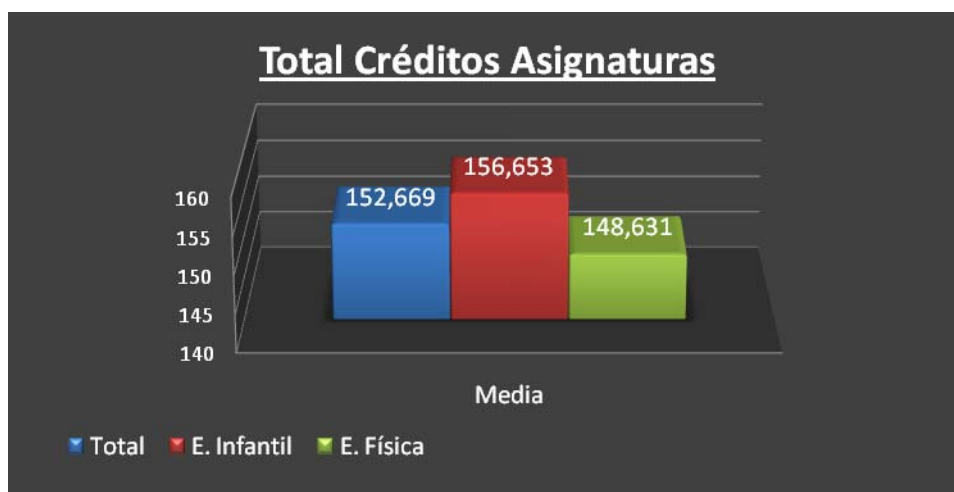
**CRÉDITOS**

• **CRÉDITOS TOTALES ASIGNATURAS**

Frecuencias	ESPECIALIDAD		
	Total	E. Infantil	E. Física
<b>TOTAL CASOS</b>	<b>2.624</b>	1.321	1.303
Total Créditos Asignaturas			
<b>Media</b>	<b>152,669</b>	<b>156,653</b>	<b>148,631</b>
<b>Desviación</b>	<b>61,150</b>	59,463	62,579

Frecuencias	ESPECIALIDAD		
	Total	E. Infantil	E. Física
<b>TOTAL CASOS</b>	<b>2.624</b>	1.321	1.303
Total Créditos Asignaturas			
<b>Media</b>	<b>152,669</b>	156,653	148,631
<b>Desviación</b>	<b>61,15</b>	59,463	62,579

- *Diferencia significativa al 99% de confianza*

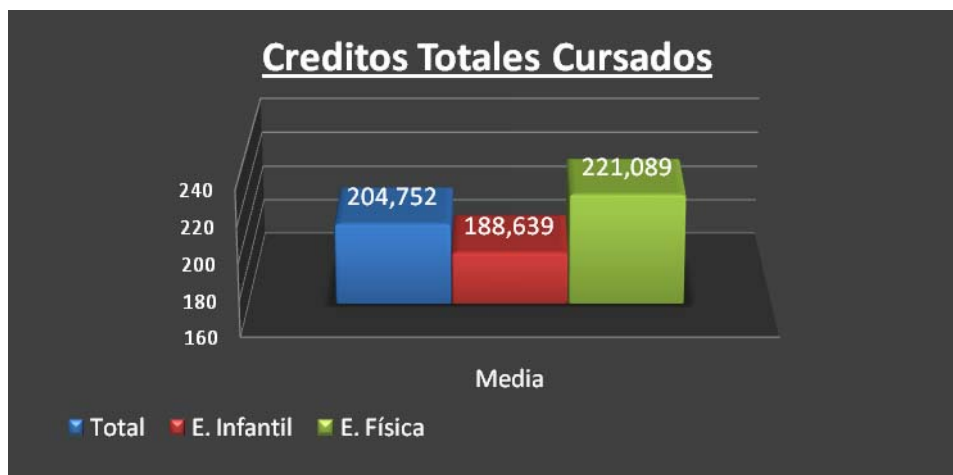


### CREDITOS TOTALES CONVOCATORIAS

Frecuencias	ESPECIALIDAD		
	Total	E. Infantil	E. Física
<b>TOTAL CASOS</b>	<b>2.624</b>	1.321	1.303
Créditos Totales Cursados			
<b>Media</b>	<b>204,752</b>	<b>188,639</b>	<b>221,089</b>
<b>Desviación</b>	<b>117,590</b>	100,012	131,093

% Verticales	ESPECIALIDAD		
	Total	E. Infantil	E. Física
<b>TOTAL CASOS</b>	<b>2.624</b>	1.321	1.303
Créditos Totales Cursados			
<b>Media</b>	<b>204,752</b>	188,639	221,089
<b>Desviación</b>	<b>117,59</b>	100,012	131,093

- *Diferencia significativa al 99% de confianza*



El número medio de créditos cursados en todas las convocatorias por el total de los alumnos es de 204. Sin embargo, el número medio de créditos que debían cursarse en función de las asignaturas a las que se estuviera matriculado por todos los alumnos de ambas especialidades es de 152.

En Educación Física, la media de créditos cursados es significativamente superior a la de Educación Infantil.

En Educación Física, la media de créditos es significativamente inferior a la de Educación Infantil.

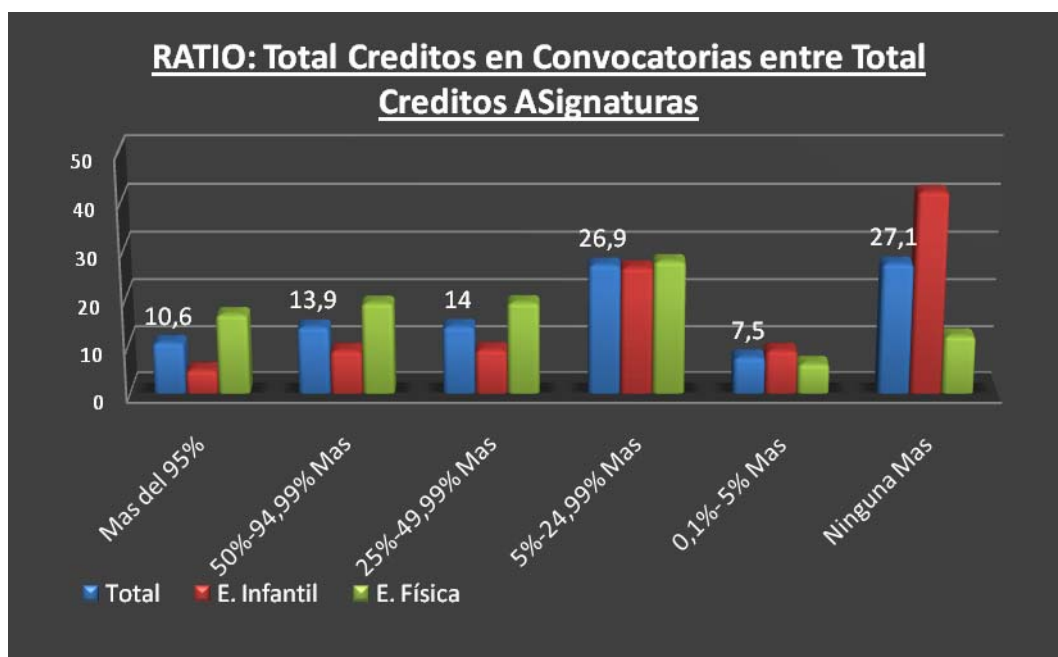
Por lo tanto, podemos deducir que el número EXTRA de créditos de los cuales se han examinado es de un 35% para el conjunto de alumnos, independientemente de la especialidad.

En Educación Física, el número EXTRA de créditos de los cuales se han examinado es de un 49%, significativamente superior a los de Educación Infantil.

Frecuencias	ESPECIALIDAD		
	Total	E. Infantil	E. Física
<b>RATIO: Total Créditos en Convocatorias entre Total Créditos Asignaturas</b>			
<b>TOTAL CASOS</b>	<b>2.624</b>	<b>1.321</b>	<b>1.303</b>
Mas del 95% Mas	279	64	215
50%-94,99% Mas	364	118	246
25%-49,99% Mas	367	120	247
5%-24,99% Mas	706	347	359
0,1%- 5% Mas	197	118	79
Ninguna Mas	711	554	157
<b>Media</b>	<b>34,623</b>	<b>120,418</b>	<b>49,024</b>

% Verticales	ESPECIALIDAD		
	Total	E. Infantil	E. Física
<b>RATIO: Total Créditos en Convocatorias entre Total Créditos Asignaturas</b>			
<b>TOTAL CASOS</b>	<b>2.624</b>	<b>1.321</b>	<b>1.303</b>
Mas del 95% Mas	10,6	4,8	16,5
50%-94,99% Mas	13,9	8,9	18,9
25%-49,99% Mas	14	9,1	19
5%-24,99% Mas	26,9	26,3	27,6
0,1%- 5% Mas	7,5	8,9	6,1
Ninguna Mas	27,1	41,9	12
<b>Media</b>	<b>34,62</b>	<b>20,418</b>	<b>49,024</b>

- Diferencia significativa al 99% de confianza

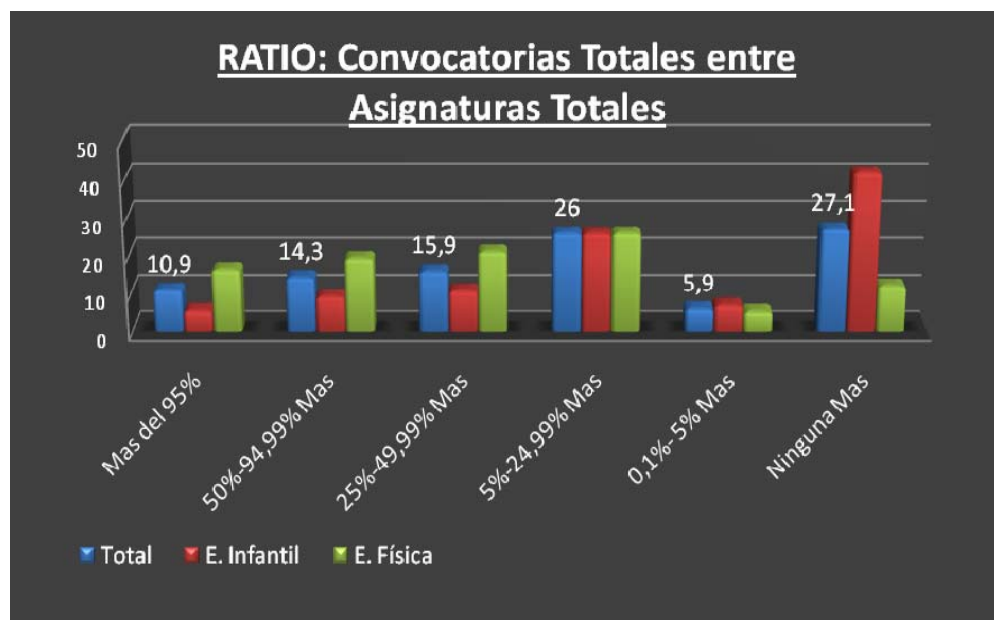


Si consideramos el número de convocatorias NECESITADAS sobre el total de asignaturas EN LAS QUE SE HAN MATRICULADO los alumnos, obtenemos lo siguiente:

Frecuencias	ESPECIALIDAD		
	Total	E. Infantil	E. Física
<b>RATIO: Convocatorias Totales entre Asignaturas Totales</b>			
<b>TOTAL CASOS</b>	<b>2.624</b>	1.321	1.303
<b>Mas del 95% Mas</b>	<b>285</b>	71	214
<b>50%-94,99% Mas</b>	<b>374</b>	122	252
<b>25%-49,99% Mas</b>	<b>417</b>	142	275
<b>5%-24,99% Mas</b>	<b>681</b>	342	339
<b>0,1%- 5% Mas</b>	<b>156</b>	90	66
<b>Ninguna Mas</b>	<b>711</b>	554	157
<b>Media</b>	<b>35,429</b>	<b>21,631</b>	<b>49,418</b>
<b>Desviación</b>	<b>51,679</b>	41,180	57,203

% Verticales	ESPECIALIDAD		
	Total	E. Infantil	E. Física
<b>RATIO: Convocatorias Totales entre Asignaturas Totales</b>			
<b>TOTAL CASOS</b>	<b>2.624</b>	1.321	1.303
<b>Mas del 95% Mas</b>	<b>10,9</b>	5,4	16,4
<b>50%-94,99% Mas</b>	<b>14,3</b>	9,2	19,3
<b>25%-49,99% Mas</b>	<b>15,9</b>	10,7	21,1
<b>5%-24,99% Mas</b>	<b>26</b>	25,9	26
<b>0,1%- 5% Mas</b>	<b>5,9</b>	6,8	5,1
<b>Ninguna Mas</b>	<b>27,1</b>	41,9	12
<b>Media</b>	<b>35,429</b>	21,631	49,418
<b>Desviación</b>	<b>51,679</b>	41,18	57,203

- Diferencia significativa al 99% de confianza



El número EXTRA de convocatorias requeridas es de un 35% para el conjunto de alumnos, independientemente de la especialidad.

En Educación Física, el número EXTRA de créditos de los que se han examinado es de un 49%, significativamente superior a los de Educación Infantil.

Tanto por convocatorias sobre asignaturas, como por número de créditos por asignatura, es en Educación Infantil donde un porcentaje significativamente superior de alumnos no requieren cursar ninguna convocatoria o crédito extraordinario.

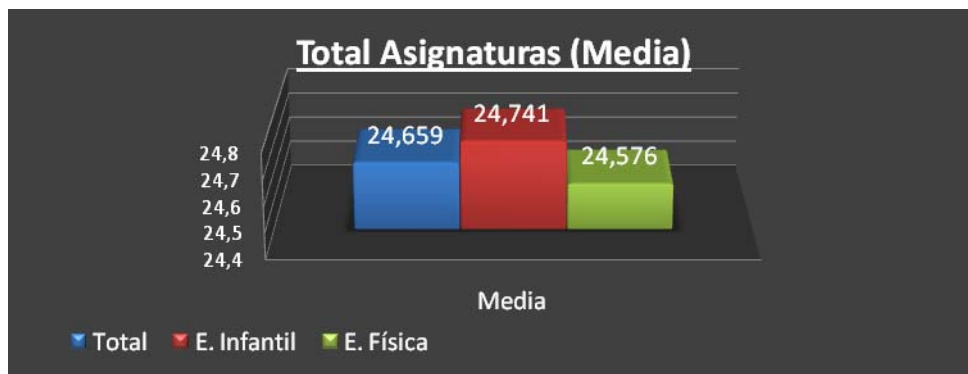
**NÚMERO ABSOLUTO DE CONVOCATORIAS EXTRAORDINARIAS REQUERIDAS, ASIGNATURAS INSCRITO Y CONVOCATORIAS**



El número medio de convocatorias requeridas por el total de los alumnos es de 9 (8,859).

En Educación Física la media de convocatorias requeridas es significativamente superior a la de Educación Infantil.

El número medio de asignaturas al que se apuntan es el mismo, no existiendo ninguna diferencia significativa según especialidad:



Por lo tanto, debe ser diferente el número medio total de convocatorias requeridas.



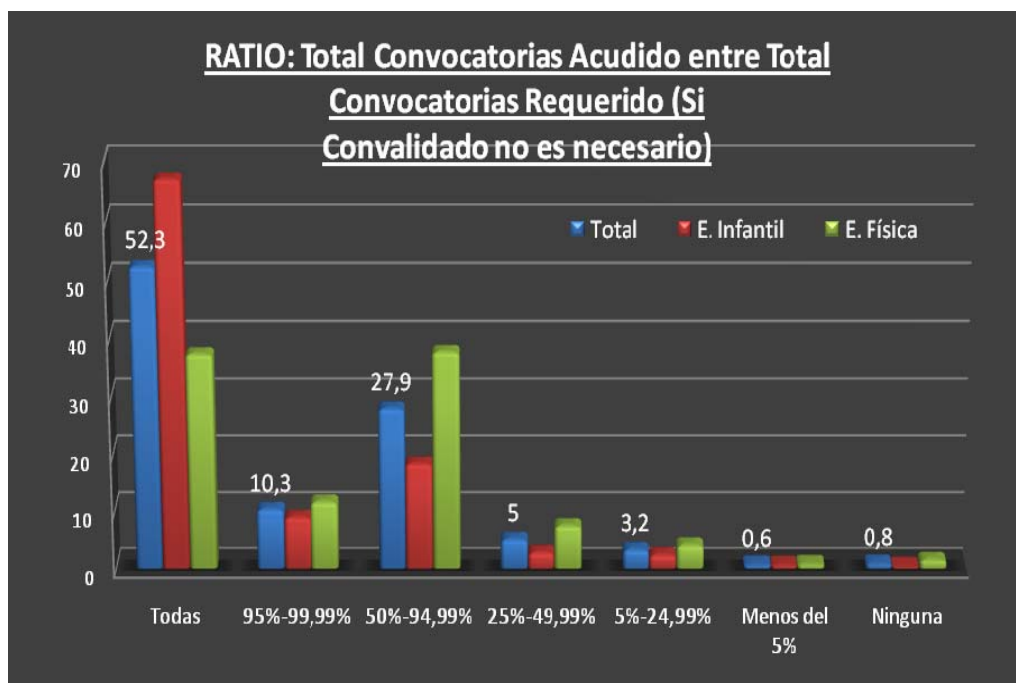
La diferencia de convocatorias medias requeridas es significativamente superior en Educación Física.

**% CONVOCATORIAS PRESENTADAS FRENTE A TOTAL**

Frecuencias	ESPECIALIDAD		
	Total	E. Infantil	E. Física
<b>RATIO: Total Convocatorias Acudido entre Total Convocatorias Requerido (Si Convalidado no es necesario)</b>			
<b>TOTAL CASOS</b>	<b>2.624</b>	<b>1.321</b>	<b>1.303</b>
Todas	1372	886	486
95%-99,99%	269	118	151
50%-94,99%	733	242	491
25%-49,99%	132	36	96
5%-24,99%	83	31	52
Menos del 5%	15	6	9
Ninguna	20	2	18
<b>Media</b>	<b>87,067</b>	<b>91,966</b>	<b>82,099</b>
<b>Desviación</b>	<b>23,249</b>	<b>19,277</b>	<b>25,751</b>

% Verticales	ESPECIALIDAD		
	Total	E. Infantil	E. Física
<b>RATIO: Total Convocatorias Acudido entre Total Convocatorias Requerido (Si Convalidado no es necesario)</b>			
<b>TOTAL CASOS</b>	<b>2.624</b>	<b>1.321</b>	<b>1.303</b>
Todas	52,3	67,1	37,3
95%-99,99%	10,3	8,9	11,6
50%-94,99%	27,9	18,3	37,7
25%-49,99%	5	2,7	7,4
5%-24,99%	3,2	2,3	4
Menos del 5%	0,6	0,5	0,7
Ninguna	0,8	0,2	1,4
<b>Media</b>	<b>87,067</b>	<b>91,966</b>	<b>82,099</b>
<b>Desviación</b>	<b>23,249</b>	<b>19,277</b>	<b>25,751</b>

- Diferencia significativa al 99% de confianza



El 52% del total de los alumnos se presentan a todas las convocatorias. Un 10,3% lo hace a más del 95% de las convocatorias pero no a todas. Solo un 9,6% de los alumnos se presentan a menos del 50% de convocatorias, y entre estos, un 0,6% lo hace solo a menos del 5% de las convocatorias y un 0,8% a ninguna.

En Educación Física, el porcentaje de alumnos que se presentan a todas las convocatorias es significativamente inferior a las de Educación Infantil.

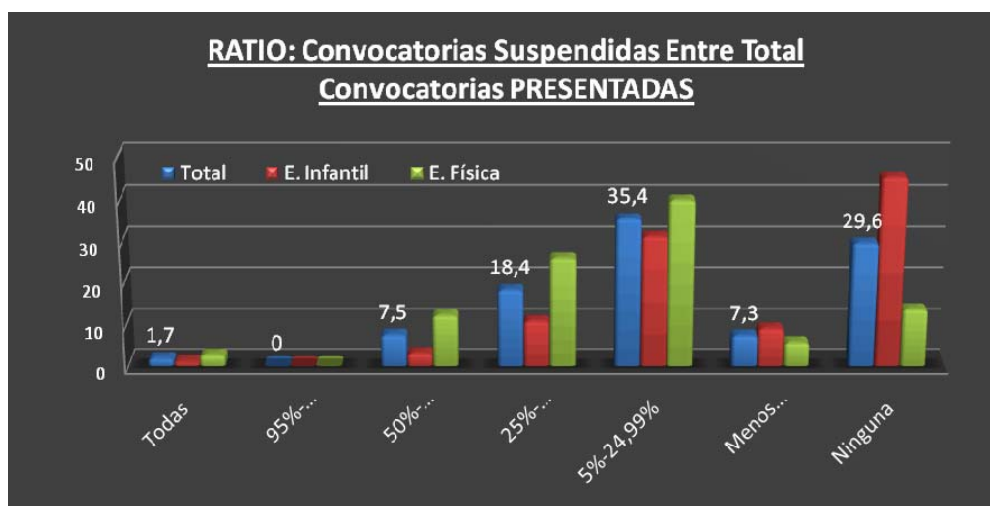
El número medio del % de convocatorias presentadas, es significativamente superior en Educación Infantil: 92% frente al 82% de Educación Física.

**% CONVOCATORIAS SUSPENDIDAS vs CONVOCATORIAS PRESENTADAS**

Frecuencias	ESPECIALIDAD		
	Total	E. Infantil	E. Física
<b>RATIO:</b> Convocatorias Suspendidas Entre Total Convocatorias PRESENTADAS			
<b>TOTAL CASOS</b>	<b>2.604</b>	1.319	1.285
Todas	45	12	33
95%-99,99%	0	0	0
50%-94,99%	196	39	157
25%-49,99%	478	143	335
5%-24,99%	923	411	512
Menos del 5%	191	119	72
Ninguna	771	595	176
<b>Media</b>	<b>17,841</b>	<b>10,842</b>	<b>25,026</b>
<b>Desviación</b>	<b>21,644</b>	17,229	23,302

% Verticales	ESPECIALIDAD		
	Total	E. Infantil	E. Física
<b>RATIO:</b> Convocatorias Suspendidas Entre Total Convocatorias PRESENTADAS			
<b>TOTAL CASOS</b>	<b>2.604</b>	1.319	1.285
Todas	1,7	0,9	2,6
95%-99,99%	0	0	0
50%-94,99%	7,5	3	12,2
25%-49,99%	18,4	10,8	26,1
5%-24,99%	35,4	31,2	39,8
Menos del 5%	7,3	9	5,6
Ninguna	29,6	45,1	13,7
<b>Media</b>	<b>17,841</b>	10,842	25,026
<b>Desviación</b>	<b>21,644</b>	17,229	23,302

- Diferencia significativa al 99% de confianza



El 30% (29,6%) del total de los alumnos aprueban todas las convocatorias a las que se presentan. Un 1,7% suspende todas las convocatorias a las que se presenta.

En Educación Física, el porcentaje de alumnos que aprueba todas las convocatorias a las que se presenta es significativamente inferior a las de Educación Infantil. Los alumnos de Educación Física suspenden más.

En Educación Física, el porcentaje de alumnos que aprueba menos del 50% de las convocatorias a las que se presenta (porque suspende el 50% o más) es significativamente superior al de Educación Infantil.

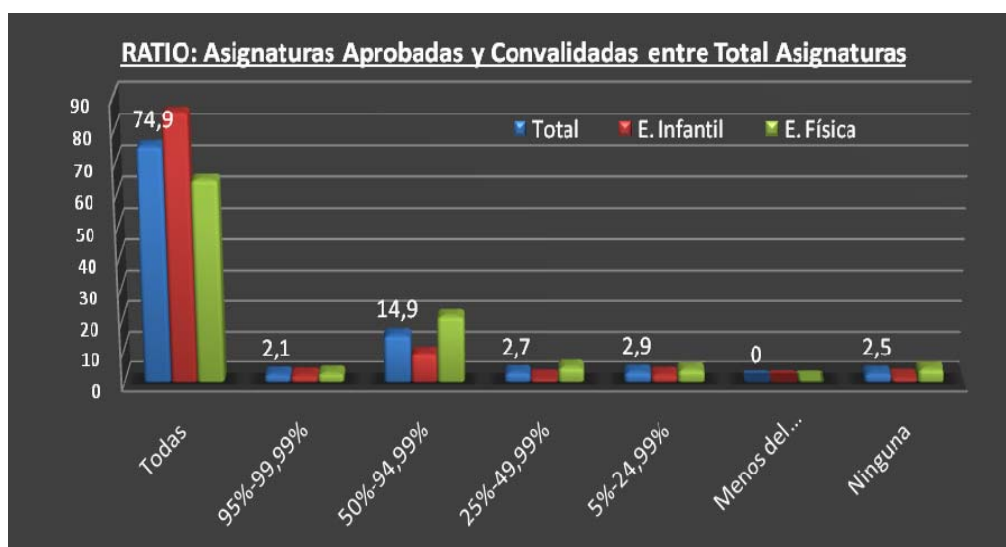
### ASIGNATURAS APROBADAS y CONVALIDADAS SOBRE TOTAL ASIGNATURAS

El total de alumnos de ambas especialidades estarían en esta situación si ahora mismo se cerrara el centro y no pudieran cursar ninguna asignatura más.

Frecuencias	ESPECIALIDAD		
	Total	E. Infantil	E. Física
<b>RATIO: Asignaturas Aprobadas y Convalidadas entre Total Asignaturas</b>			
<b>TOTAL CASOS</b>	<b>2.604</b>	<b>1.319</b>	<b>1.285</b>
Todas	1963	1127	836
95%-99,99%	55	23	32
50%-94,99%	391	118	273
25%-49,99%	70	11	59
5%-24,99%	75	27	48
Menos del 5%	1	0	1
Ninguna	65	14	51
<b>Media</b>	<b>89,922</b>	<b>94,585</b>	<b>85,187</b>
<b>Desviación</b>	<b>23,897</b>	<b>18,142</b>	<b>27,796</b>

% Verticales	ESPECIALIDAD		
	Total	E. Infantil	E. Física
<b>RATIO: Asignaturas Aprobadas y Convalidadas entre Total Asignaturas</b>			
<b>TOTAL CASOS</b>	<b>2.604</b>	<b>1.319</b>	<b>1.285</b>
Todas	74,9	85,4	64,3
95%-99,99%	2,1	1,7	2,5
50%-94,99%	14,9	8,9	21
25%-49,99%	2,7	0,8	4,5
5%-24,99%	2,9	2	3,7
Menos del 5%	0	0	0,1
Ninguna	2,5	1,1	3,9
<b>Media</b>	<b>89,922</b>	<b>94,585</b>	<b>85,187</b>
<b>Desviación</b>	<b>23,897</b>	<b>18,142</b>	<b>27,796</b>

- Diferencia significativa al 99% de confianza



El 75% (74,9%) del total de los alumnos tienen aprobadas y/o convalidadas todas las asignaturas a las que se han matriculado. Un 2,5% de los alumnos, no tiene ninguna de las asignaturas aprobadas ni convalidadas. Un 17,0% del 22,5% restante tiene más del 50% de las asignaturas aprobadas.

En Educación Física, el porcentaje de alumnos que no aprueba NINGUNA asignatura en la carrera es significativamente superior.

En Educación Infantil, el porcentaje de alumnos que aprueba TODAS las asignaturas es significativamente superior.

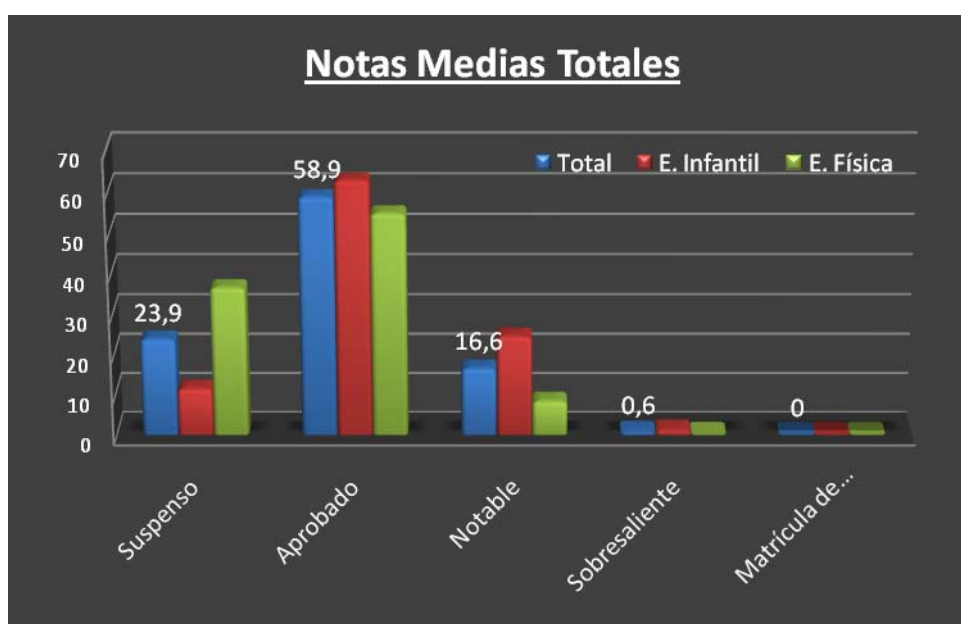
El porcentaje medio de asignaturas que están aprobadas es significativamente superior en los alumnos de Educación Infantil.

### NOTAS MEDIAS TOTALES

Frecuencias	ESPECIALIDAD		
	Total	E. Infantil	E. Física
Notas Medias Totales			
<b>TOTAL CASOS</b>	<b>2.604</b>	1.319	1.285
Suspenso	623	152	471
Aprobado	1534	829	705
Notable	432	324	108
Sobresaliente	15	14	1
Matrícula de Honor	0	0	0
<b>Media</b>	<b>2,399</b>	<b>2,608</b>	<b>2,183</b>
<b>Desviación</b>	<b>0,595</b>	0,556	0,556

% Verticales	ESPECIALIDAD		
	Total	E. Infantil	E. Física
Notas Medias Totales			
<b>TOTAL CASOS</b>	<b>2.604</b>	1.319	1.285
Suspenso	23,9	11,5	36,7
Aprobado	58,9	62,9	54,9
Notable	16,6	24,6	8,4
Sobresaliente	0,6	1,1	0,1
Matrícula de Honor	0	0	0
<b>Media</b>	<b>2,399</b>	2,608	2,183
<b>Desviación</b>	<b>0,595</b>	0,556	0,556

- Diferencia significativa al 99% de confianza



CONSIDERACIÓN: No se están considerando los "No Presentados".

El 23,9% del total de los alumnos suspenden la carrera. Entre el 76% que no la suspende, un 59% aprueba. Y un 16,6 obtiene un notable. Solo un 0,6% obtienen una puntuación media de sobresaliente.

Por especialidades, en números absolutos, podemos ver que siendo el número total de alumnos similar en ambas especialidades, es en Educación Física donde hay mayor número de alumnos que suspenden (471).

En Educación Física, el porcentaje de alumnos que suspende la carrera es significativamente superior al de Educación Infantil.

En Educación Infantil, el porcentaje de alumnos que aprueba, independientemente de la nota, es significativamente superior.

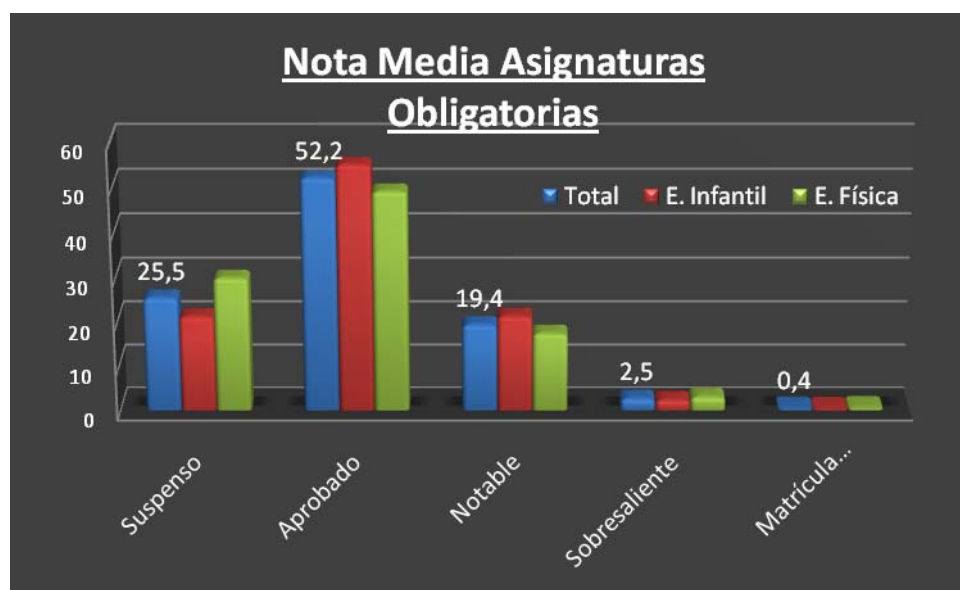
La nota media obtenida por los alumnos de Educación Infantil, 2,608%, es significativamente superior a la obtenida por los alumnos de Educación Física, 2,183%.

**NOTA MEDIA ASIGNATURAS OBLIGATORIAS**

Frecuencias	ESPECIALIDAD		
	Total	E. Infantil	E. Física
Nota Media Asignaturas Obligatorias			
<b>TOTAL CASOS</b>	<b>2.541</b>	<b>1.302</b>	<b>1.239</b>
Suspenso	647	276	371
Aprobado	1327	717	610
Notable	492	277	215
Sobresaliente	64	28	36
Matrícula de Honor	11	4	7
<b>Media</b>	<b>2,351</b>	<b>2,426</b>	<b>2,273</b>
<b>Desviación</b>	<b>0,683</b>	<b>0,653</b>	<b>0,705</b>

% Verticales	ESPECIALIDAD		
	Total	E. Infantil	E. Física
Nota Media Asignaturas Obligatorias			
<b>TOTAL CASOS</b>	<b>2.541</b>	<b>1.302</b>	<b>1.239</b>
Suspenso	25,5	21,2	29,9
Aprobado	52,2	55,1	49,2
Notable	19,4	21,3	17,4
Sobresaliente	2,5	2,2	2,9
Matrícula de Honor	0,4	0,3	0,6
<b>Media</b>	<b>2,351</b>	<b>2,426</b>	<b>2,273</b>
<b>Desviación</b>	<b>0,683</b>	<b>0,653</b>	<b>0,705</b>

- Diferencia significativa al 99% de confianza



CONSIDERACIÓN: No se están considerando los "No Presentados".

El 25,5% del total de los alumnos suspenden las asignaturas Obligatorias. Entre el 74,4% que no la suspende, un 52,2% aprueba y un 19,4% obtiene un notable. Solo un 2,5% obtienen

una puntuación media de sobresaliente y un 0,4% obtienen matrícula de honor.

En Educación Física el porcentaje de alumnos que suspenden las asignaturas Obligatorias es significativamente superior a las de Educación Infantil. Sin embargo, en Educación Infantil, el porcentaje de alumnos que aprueban es significativamente superior. Entre el resto de notas, notable, sobresaliente y matrícula de honor, no existen diferencias significativas, aunque en números absolutos, cabe decir que entre las 11 matrículas de honor, 7 han sido obtenidas por alumnos de Educación Física.

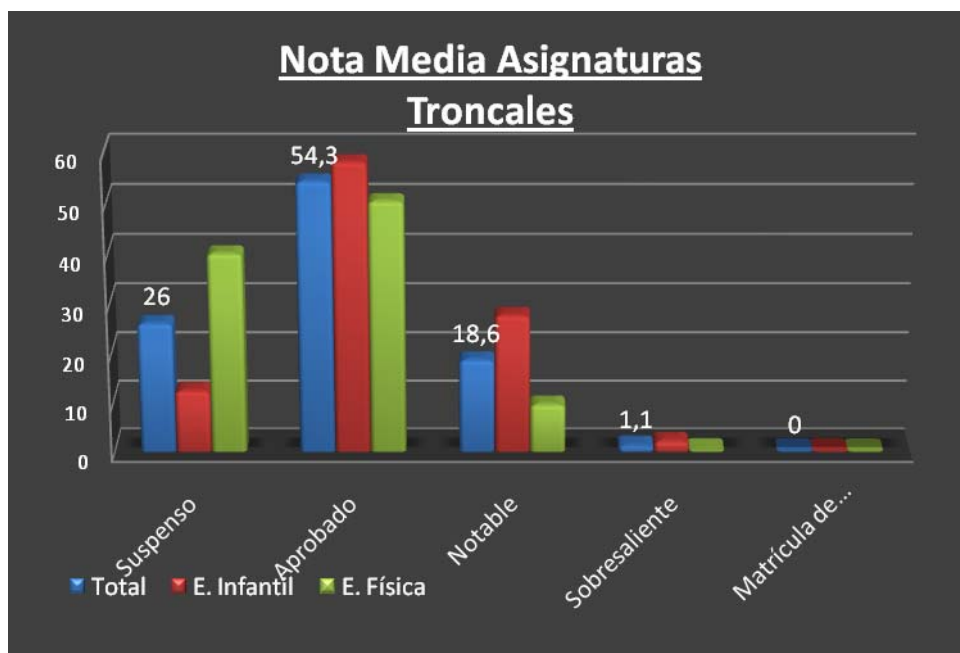
La nota media obtenida por los alumnos de Educación Infantil 2,426%, es significativamente superior a la obtenida por los alumnos de Educación Física en las asignaturas Obligatorias, 2,273%.

**NOTA MEDIA ASIGNATURAS TRONCALES**

Frecuencias	ESPECIALIDAD		
	Total	E. Infantil	E. Física
Nota Media Asignaturas Troncales			
<b>TOTAL CASOS</b>	<b>2.581</b>	1.302	1.279
Suspenso	671	160	511
Aprobado	1401	756	645
Notable	481	360	121
Sobresaliente	28	26	2
Matrícula de Honor	0	0	0
<b>Media</b>	<b>2,393</b>	<b>2,633</b>	<b>2,149</b>
<b>Desviación</b>	<b>0,634</b>	0,593	0,578

% Verticales	ESPECIALIDAD		
	Total	E. Infantil	E. Física
Nota Media Asignaturas Troncales			
<b>TOTAL CASOS</b>	<b>2.581</b>	1.302	1.279
Suspenso	26	12,3	40
Aprobado	54,3	58,1	50,4
Notable	18,6	27,6	9,5
Sobresaliente	1,1	2	0,2
Matrícula de Honor	0	0	0
<b>Media</b>	<b>2,393</b>	2,633	2,149
<b>Desviación</b>	<b>0,634</b>	0,593	0,578

- Diferencia significativa al 99% de confianza



CONSIDERACIÓN: No se están considerando los "No Presentados".

El 26% del total de los alumnos suspenden las asignaturas Troncales. Entre el 74% que no las suspenden, un 54,3% aprueba y un 18,6% obtiene un notable. Solo un 1,1% obtienen

una puntuación media de sobresaliente y no hay nadie que obtenga matrícula de honor.

En Educación Física, el porcentaje de alumnos que suspenden las asignaturas troncales, 40%, es significativamente superior al de Educación Infantil, 12,3%. Sin embargo, en Educación Infantil, el porcentaje de alumnos que las aprueban (independientemente de la nota, notable, sobresaliente y matrícula de honor) es significativamente superior.

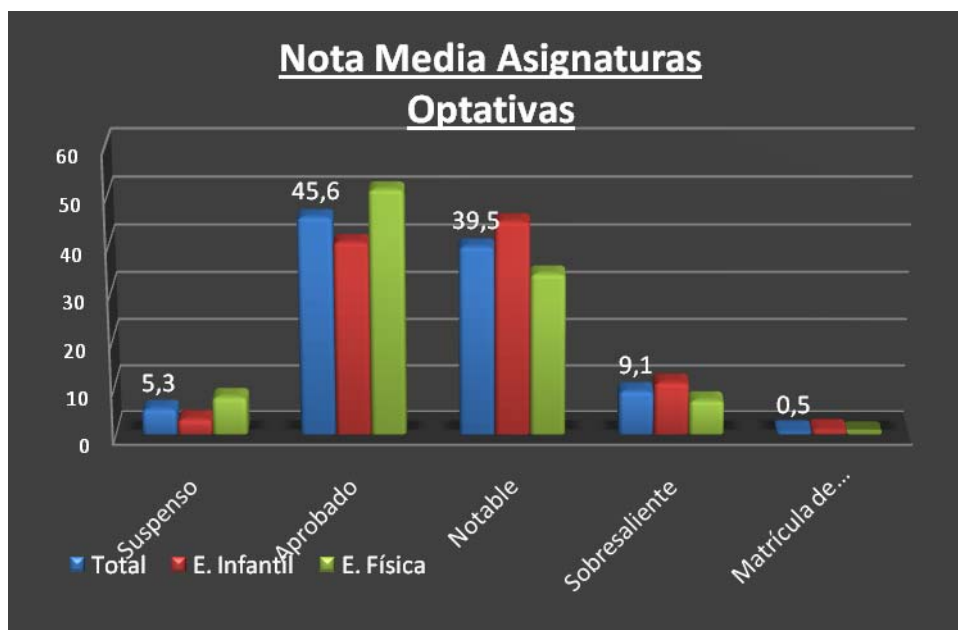
La nota media obtenida por los alumnos de Educación Infantil, 2,633%, es significativamente superior a la obtenida por los alumnos de Educación Física es las asignaturas Troncales, 2,149%.

**NOTA MEDIA ASIGNATURAS OPTATIVAS**

Frecuencias	ESPECIALIDAD		
	Total	E. Infantil	E. Física
Nota Media Asignaturas Optativas			
<b>TOTAL CASOS</b>	<b>2.103</b>	1.108	995
Suspenso	112	34	78
Aprobado	958	448	510
Notable	831	495	336
Sobresaliente	192	121	71
Matrícula de Honor	10	10	0
<b>Media</b>	<b>2,76</b>	<b>2,883</b>	<b>2,623</b>
<b>Desviación</b>	<b>0,703</b>	0,695	0,687

% Verticales	ESPECIALIDAD		
	Total	E. Infantil	E. Física
Nota Media Asignaturas Optativas			
<b>TOTAL CASOS</b>	<b>2.103</b>	1.108	995
Suspenso	5,3	3,1	7,8
Aprobado	45,6	40,4	51,3
Notable	39,5	44,7	33,8
Sobresaliente	9,1	10,9	7,1
Matrícula de Honor	0,5	0,9	0
<b>Media</b>	<b>2,76</b>	2,883	2,623
<b>Desviación</b>	<b>0,703</b>	0,695	0,687

- Diferencia significativa al 99% de confianza



CONSIDERACIÓN: No se están considerando los "No Presentados".

El 5,3% del total de los alumnos suspenden las asignaturas Optativas. Entre el 94,7% que no la suspende, un 45,6% aprueba y un 39,5% obtiene un notable. Solo un 9,1% obtienen una

puntuación media de sobresaliente y un 0,5% obtiene matrícula de honor.

En Educación Física, el porcentaje de alumnos que suspenden las asignaturas Optativas, o que simplemente aprueba, es significativamente superior al de Educación Infantil. Sin embargo, en Educación Infantil, el porcentaje de alumnos que obtienen una nota de notable, sobresaliente y matrícula de honor, es significativamente superior (de hecho los 10 alumnos que han obtenido matrícula de honor en las asignaturas optativas son de la Especialidad Educación Infantil).

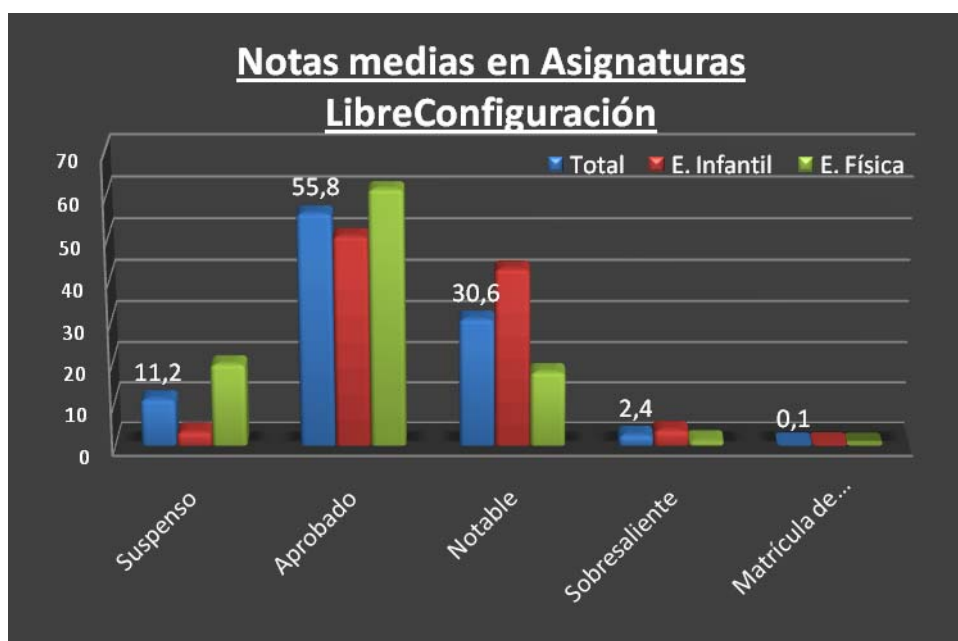
La nota media obtenida por los alumnos de Educación infantil, 2,883%, es significativamente superior a la obtenida por los alumnos de Educación Física en las asignaturas optativas, 2,623%.

### NOTAS MEDIAS EN ASIGNATURAS LIBRE CONFIGURACIÓN

Frecuencias	ESPECIALIDAD		
	Total	E. Infantil	E. Física
Notas medias en Asignaturas LibreConfiguración			
<b>TOTAL CASOS</b>	<b>2.467</b>	<b>1.270</b>	<b>1.197</b>
Suspenso	277	41	236
Aprobado	1376	640	736
Notable	754	541	213
Sobresaliente	58	46	12
Matrícula de Honor	2	2	0
<b>Media</b>	<b>2,588</b>	<b>2,821</b>	<b>2,34</b>
<b>Desviación</b>	<b>0,657</b>	<b>0,607</b>	<b>0,616</b>

% Verticales	ESPECIALIDAD		
	Total	E. Infantil	E. Física
Notas medias en Asignaturas LibreConfiguración			
<b>TOTAL CASOS</b>	<b>2.467</b>	<b>1.270</b>	<b>1.197</b>
Suspenso	11,2	3,2	19,7
Aprobado	55,8	50,4	61,5
Notable	30,6	42,6	17,8
Sobresaliente	2,4	3,6	1
Matrícula de Honor	0,1	0,2	0
<b>Media</b>	<b>2,588</b>	<b>2,821</b>	<b>2,34</b>
<b>Desviación</b>	<b>0,657</b>	<b>0,607</b>	<b>0,616</b>

- Diferencia significativa al 99% de confianza



CONSIDERACIÓN: No se están considerando los "No Presentados".

El 11,2% del total de los alumnos suspenden las asignaturas de Libre Configuración. El 89%, no la suspende, un 59% aprueba, y un 30,6% obtiene un notable. Solo un 2,4% obtienen una

puntuación media de sobresaliente y un 0,1% obtienen matrícula de honor.

En Educación Física, el porcentaje de alumnos que suspenden o que obtienen un aprobado en las asignaturas de Libre Configuración es significativamente superior a las de Educación Infantil. Sin embargo, en Educación Infantil, el porcentaje de alumnos que obtienen notables y sobresalientes es significativamente superior. Los únicos dos alumnos que obtienen matrícula de honor son de Educación Infantil.

La nota media obtenida por los alumnos de Educación Infantil, 2,821%, es significativamente superior a la obtenida por los alumnos de Educación Física, 2,34%.

## **2.4. CONCLUSIONES SOBRE LOS RESULTADOS DE LAS ASIGNATURAS**

### **COMPARATIVA DIFERENCIAS DE MEDIAS ANOVAS**

Si consideramos las medias obtenidas en las diferentes variables en función de las especialidades, encontramos:

#### **VARIABLES MEDIAS ABSOLUTOS**

##### **CRÉDITOS TOTALES ASIGNATURAS:**

Al 99% de confianza podemos afirmar que las MEDIAS en el número total de créditos a cursar son diferentes según la especialidad cursada.

##### **CRÉDITOS TOTALES CONVOCATORIAS:**

Al 99% de confianza podemos afirmar que las MEDIAS en el número total de créditos cursados son diferentes según la especialidad cursada.

##### **NÚMERO ABSOLUTO CONVOCATORIAS EXTRAORDINARIAS:**

Al 99% de confianza podemos afirmar que las MEDIAS en número medio de asignaturas extraordinarias requeridas son diferentes según la especialidad cursada.

##### **NÚMERO ABSOLUTO ASIGNATURAS:**

Al 99% de confianza podemos afirmar que las MEDIAS en número de asignaturas matriculadas son iguales según la especialidad cursada.

**NÚMERO ABSOLUTO CONVOCATORIAS TOTALES:**

Al 99% de confianza podemos afirmar que las MEDIAS en número de convocatorias realizadas son diferentes según la especialidad cursada.

**RATIOS** (% "de más" realizado)

**RATIO % CONVOCATORIAS REALIZADAS SOBRE TOTAL REQUERIDAS**

(% Convocatorias Totales SOBRE el total de asignaturas):

Al 99% de confianza podemos afirmar que las diferencias en ratio de convocatorias realizadas sobre Total Requeridas son diferentes según la especialidad cursada.

**RATIO % CRÉDITOS CONVOCATORIAS REALIZADAS SOBRE CREDITOS ASIGNATURAS REQUERIDAS** (% Convocatorias Totales sobre el total de asignaturas):

(% Convocatorias Totales sobre el total de asignaturas):

Al 99% de confianza podemos afirmar que las diferencias en ratio de créditos de convocatorias realizadas sobre Total Créditos Asignaturas Requeridas son diferentes según la especialidad cursada.

**RATIOS** (% realizado)

**RATIO % CONVOCATORIAS PRESENTADAS** (% Convocatorias Presentadas sobre el total de Convocatorias a presentarse):

Al 99% de confianza podemos afirmar que las diferencias en ratio de convocatorias presentadas son diferentes según la especialidad cursada.

**RATIO % CONVOCATORIAS SUSPENDIDAS** (% Convocatorias Suspendidas sobre el Total de Convocatorias Presentadas):

Al 99% de confianza podemos afirmar que las diferencias en ratio de convocatorias suspendidas son diferentes según la especialidad cursada.

**RATIO % ASIGNATURAS APROBADAS** (% Asignaturas Aprobadas sobre el total de Asignaturas a Cursar):

Al 99% de confianza podemos afirmar que las diferencias en ratio de asignaturas aprobadas son diferentes según la especialidad cursada.

### **MEDIAS ASIGNATURAS**

#### **MEDIA TOTAL:**

Al 99% de confianza podemos afirmar que las diferencias en LA MEDIA TOTAL son diferentes según la especialidad cursada.

**MEDIA ASIGNATURAS OBLIGATORIAS:** Al 99% de confianza podemos afirmar que las diferencias en LA MEDIA de ASIGNATURAS OBLIGATORIAS son diferentes según la especialidad cursada.

#### **MEDIA ASIGNATURAS TRONCALES:**

Al 99% de confianza podemos afirmar que las diferencias en LA MEDIA de ASIGNATURAS TRONCALES son diferentes según la especialidad cursada.

#### **MEDIA ASIGNATURAS OPTATIVAS:**

Al 99% de confianza podemos afirmar que las diferencias en LA MEDIA de ASIGNATURAS OPTATIVAS son diferentes según la especialidad cursada.

**MEDIA ASIGNATURAS LIBRE CONFIGURACIÓN:**

Al 99% de confianza podemos afirmar que las diferencias en LA MEDIA de ASIGNATURAS de LIBRE CONFIGURACIÓN son diferentes según la especialidad cursada.

Analizada la composición y estructura de las Asignaturas y del Alumnado de las especialidades de Magisterio que estamos estudiando, podemos afirmar que los alumnos de Educación Física tienen un rendimiento académico más bajo que los alumnos de Educación Infantil.

### 3. RESULTADOS RELATIVOS A LA SEGUNDA PARTE DE LA HIPÓTESIS

Verificada la primera parte de la hipótesis, tal como hemos comprobado, nos adentramos en la segunda parte y nos preguntamos:

Si es así, ¿qué factores pueden estar influyendo en el bajo rendimiento académico de los alumnos de Educación Física?

Para valorar qué factores pueden estar influyendo en el bajo rendimiento de los citados alumnos, vamos a estimar primero los diferentes perfiles de comportamientos. Y para ello, haremos uso del CHAID/ AID.

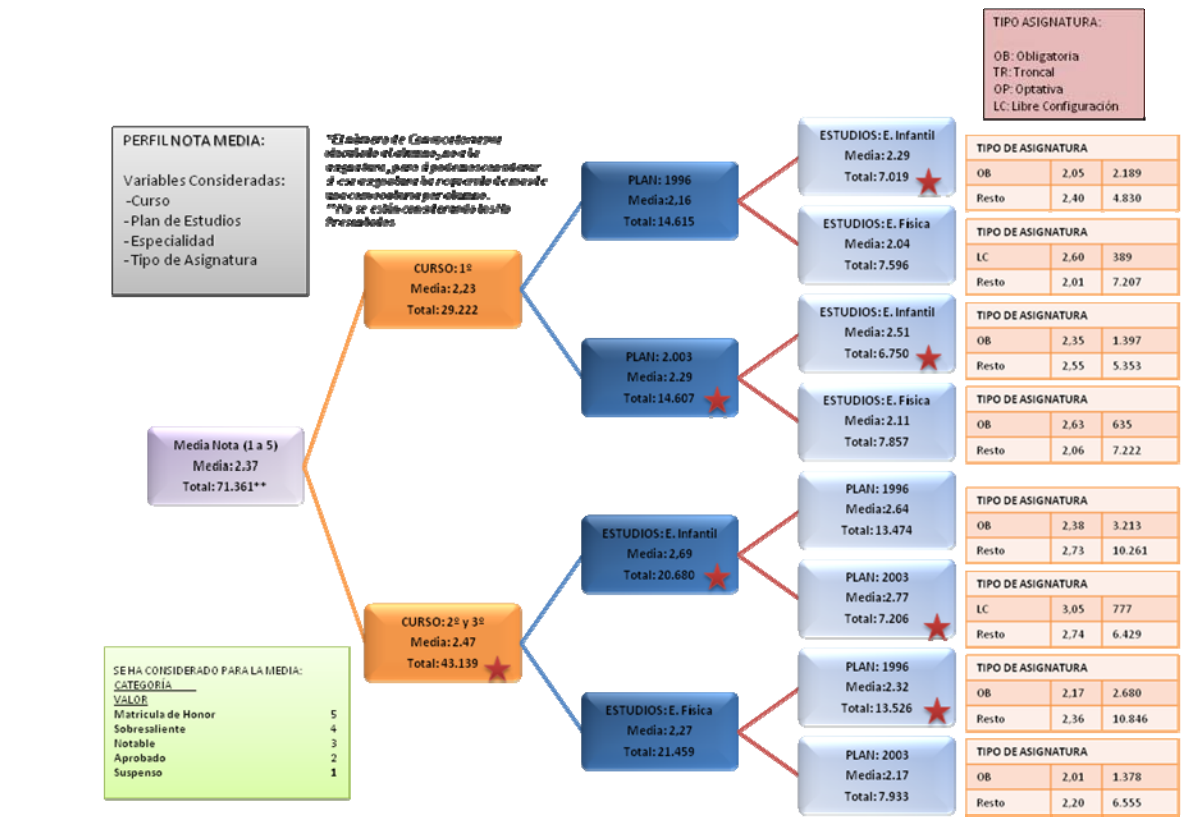
El CHAID/AID es una técnica estadística multivariante, conocida también como análisis arborescente (Tree Analysis), porque produce una serie de agrupamientos dicotomizados en un modelo que asemeja las ramas de un árbol. La división de los casos en grupos dicotomizados los realiza el análisis de segmentación, de tal modo, que en ellos quede explicada, de la mejor forma posible, la variación de una cierta variable que llamamos dependiente, respecto de otras variables que llamamos independientes. La división en grupos dicotomizados se hace en cada paso, para que la variación dentro de los mismos sea mínima, es decir, que los dos grupos resultantes sean lo más homogéneos posible, en cada paso de la segmentación.

El fundamento teórico del CHAID es la Chi Square o Chi cuadrado, y para el AID es el análisis de varianza, ya que el criterio que se utiliza para realizar las diferentes estratificaciones óptimas de los datos es precisamente la varianza. De este modo, se va eligiendo en cada paso del análisis aquella variable independiente que

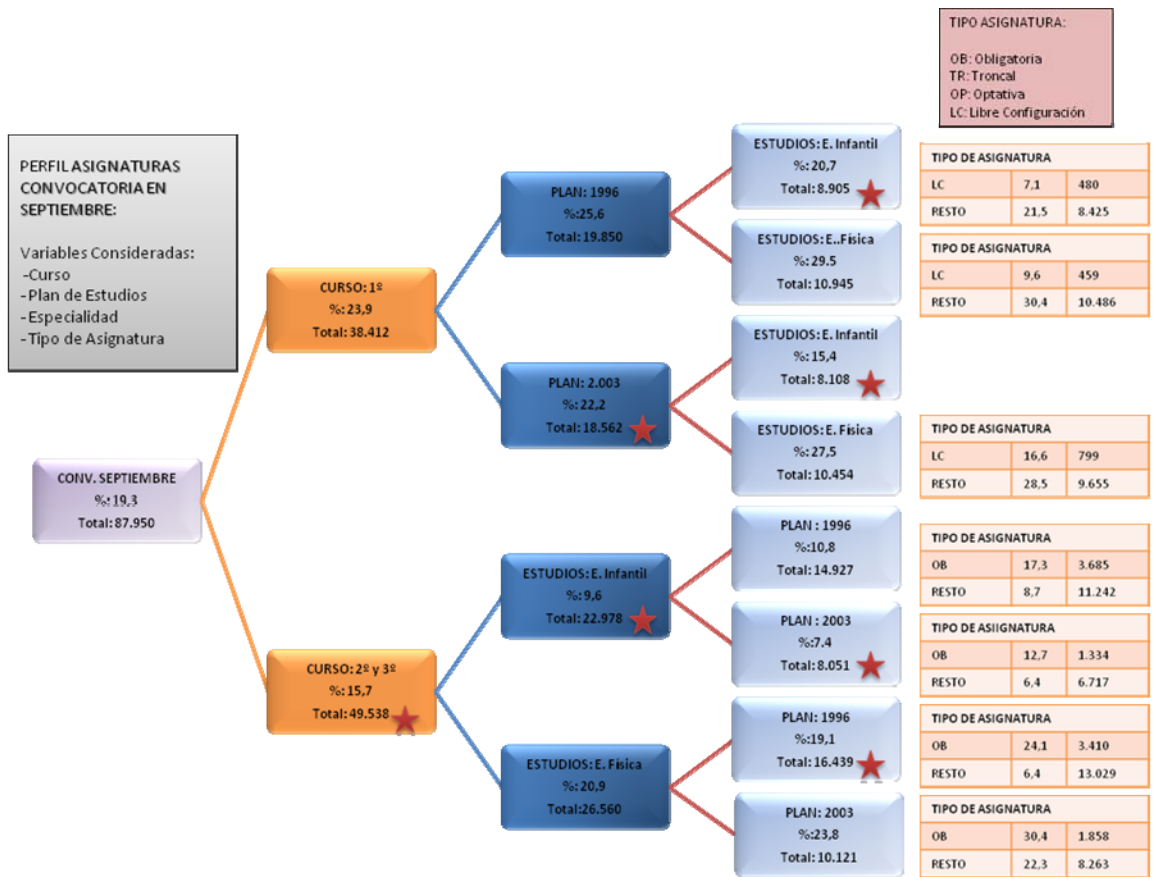
divida a los datos en dos grupos, los que mejor expliquen la variación de la variable dependiente. Además de explicar la varianza de la variable dependiente, las categorías terminales de las ramas forman agrupamientos reconocibles y discretos de casos, de acuerdo con las variables que comparten (Cf. García Ferrando, 1985: 455).

### 3.1. RESULTADOS RELATIVOS A LAS CONVOCATORIAS

#### 3.1.1. CONCLUSIONES CHAID/AID por CONVOCATORIAS



CAPÍTULO V: ANÁLISIS ESTADÍSTICO DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO



TIPO DE ASIGNATURA		
LC	7,1	480
RESTO	21,5	8.425

TIPO DE ASIGNATURA		
LC	9,6	459
RESTO	30,4	10.486

TIPO DE ASIGNATURA		
LC	16,6	799
RESTO	28,5	9.655

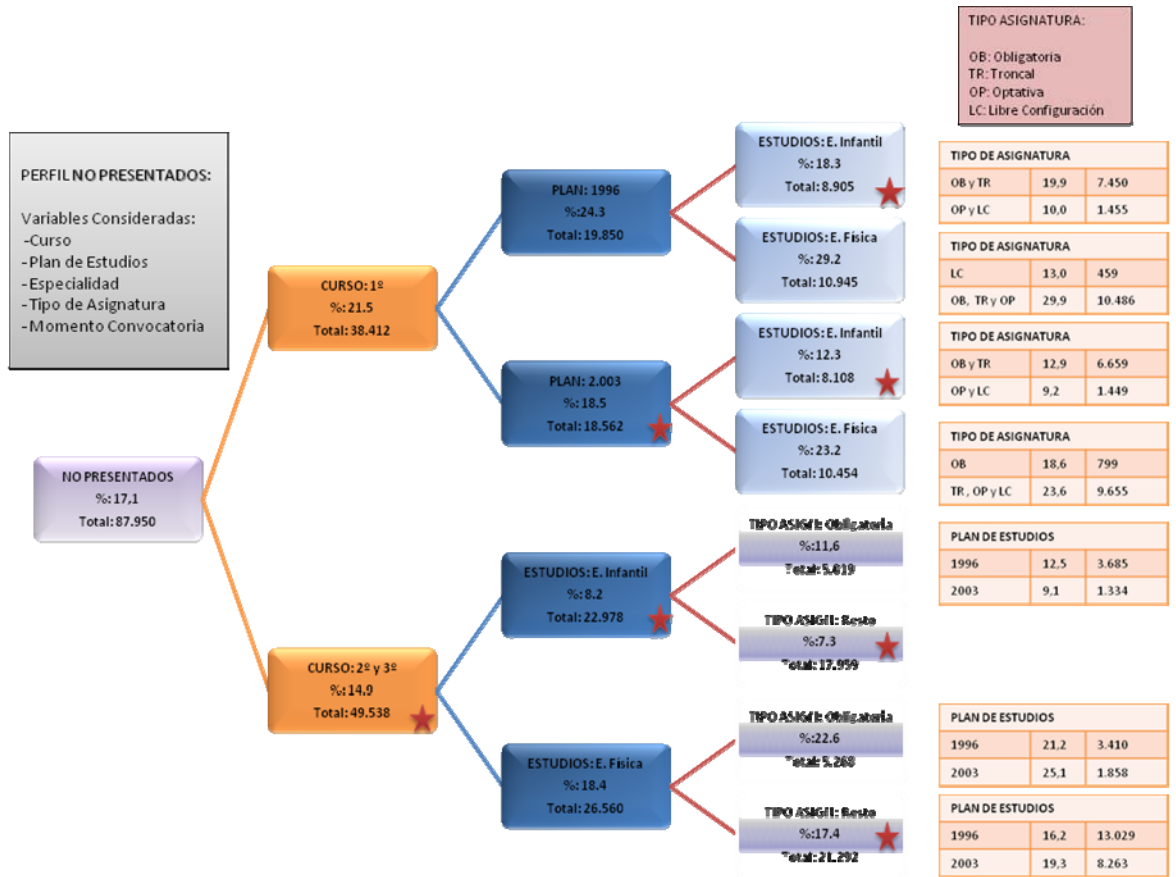
TIPO DE ASIGNATURA		
OB	17,3	3.685
RESTO	8,7	11.242

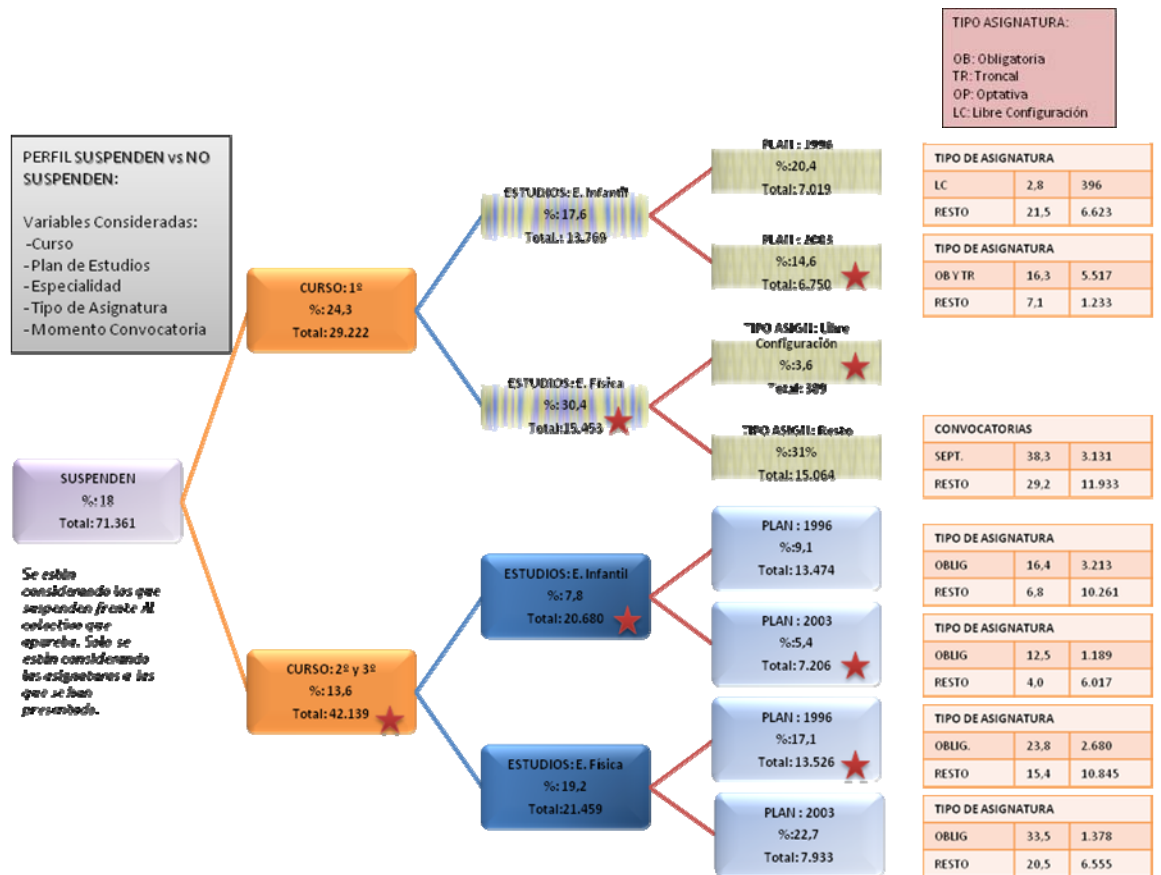
TIPO DE ASIGNATURA		
OB	12,7	1.334
RESTO	6,4	6.717

TIPO DE ASIGNATURA		
OB	24,1	3.410
RESTO	6,4	13.029

TIPO DE ASIGNATURA		
OB	30,4	1.858
RESTO	22,3	8.263

**CAPÍTULO V: ANÁLISIS ESTADÍSTICO DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO**





Si observamos las segmentaciones obtenidas para asignaturas en las variables: "Nota Total", "Convocatoria de Septiembre", "No Presentados" y "Suspensas, podemos ver como el orden de intervención de las variables en la segmentación es el mismo.

En el primer nivel, las **variables objeto de análisis** son: "Nota Media", "Convocatoria Septiembre", "No Presentados" y "Suspensas".

En el segundo nivel, la variable **Curso**, genera 2 segmentos: las asignaturas de primer curso, frente a las asignaturas de segundo curso, SIENDO LOS RATIOS DEL PRIMER CURSO PEORES.

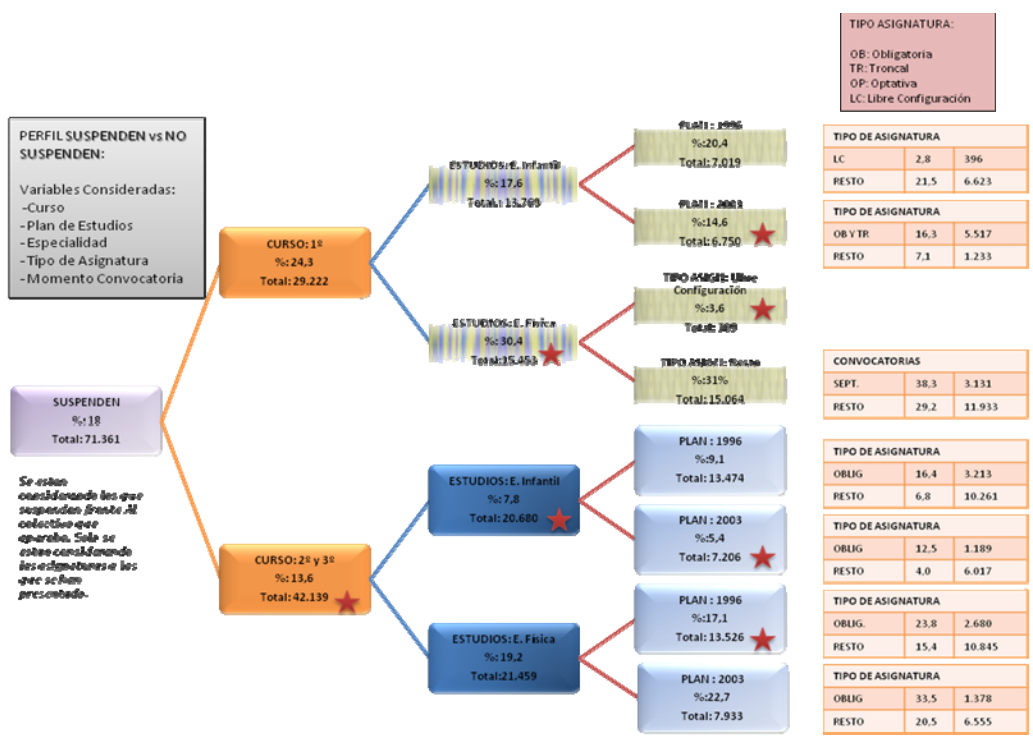
VARIABLE	MEDIA TOTAL	CURSO 1º	CURSOS 2º Y 3º
Nota Media	<b>2,37</b>	2,23	2,47
Convocatoria de Septiembre	<b>19,3%</b>	23,9%	15,7%
No Presentados	<b>17,1%</b>	21,5%	14,9%
Suspendidas	<b>18%</b>	24,3%	13,6%

En Tercer nivel, por un lado, en el segmento de **Curso 1º**, la variable que muestra mayor poder de discriminación es el **Plan de Estudios**, PARA TODAS LAS VARIABLES, SALVO "Suspendas", SIENDO LOS RATIOS DEL PLAN 1996 LOS PEORES.

#### CURSO 1º

VARIABLE	MEDIA TOTAL	PLAN 1996	PLAN 2003
Nota Media	<b>2,23</b>	2,16	2,29
Convocatoria de Septiembre	<b>23,9%</b>	25,6%	22,2%
No Presentados	<b>21,5%</b>	24,3%	18,5%
Suspendidas	<b>24,3%</b>		

La variable **Suspendas** en el primer curso, muestra mayor poder discriminante, en la segmentación por **Especialidad**, que la variable **Plan de Estudios**.



Por otro lado, en el segmento de **Curso 2º y 3º**, la variable que mayor poder de discriminación muestra es la de **Especialidad**, PARA TODAS LAS VARIABLES, SIENDO LOS RATIOS DE EDUCACIÓN FÍSICA PEORES.

**CURSO 2º y 3º**

VARIABLE	MEDIA TOTAL	E. FISICA	E. INFANTIL
Nota Media	<b>2,47</b>	2,27	2,69
Convocatoria de Septiembre	<b>15,7%</b>	20,9%	9,6%
No Presentados	<b>14,9%</b>	18,4%	8,2%
Suspendidas	<b>13,6%</b>	19,2%	7,8%

En Cuarto lugar, por un lado, en el segmento de **Curso 1º**, independientemente del plan de estudios, la variable que muestra mayor poder de discriminación es la **Especialidad**, PARA TODAS LAS VARIABLES y TODOS LOS SEGMENTOS, SALVO Suspensas, recordemos que en el nivel anterior, tercero, la variable que mostraba mayor poder de segmentación era Especialidad.

EN EL PRIMER CURSO, EN TODOS LOS PLANES, LOS RATIOS DE EDUCACIÓN FÍSICA SON PEORES.

**CURSO 1º. PLAN 1996**

VARIABLE	MEDIA TOTAL	E. FÍSICA	E. INFANTIL
Nota Media	<b>2,16</b>	2,04	2,29
Convocatoria de Septiembre	<b>25,6%</b>	29,5%	20,7%
No Presentados	<b>24,3%</b>	29,2%	18,3%
Suspensas			

**PLAN 2003**

VARIABLE	MEDIA TOTAL	E. FÍSICA	E. INFANTIL
Nota Media	<b>2,29</b>	2,11	2,51
Convocatoria de Septiembre	<b>22,2%</b>	27,5%	15,4%
No Presentados	<b>18,5%</b>	23,2%	12,3%
Suspendidas			

La variable **Suspensas**, en primer curso, muestra mayor poder discriminante en la segmentación por **Especialidad**, que por **Plan**, en el tercer nivel, pero en el nivel cuatro, el actual, la segmentación será por **Plan de Estudios**.

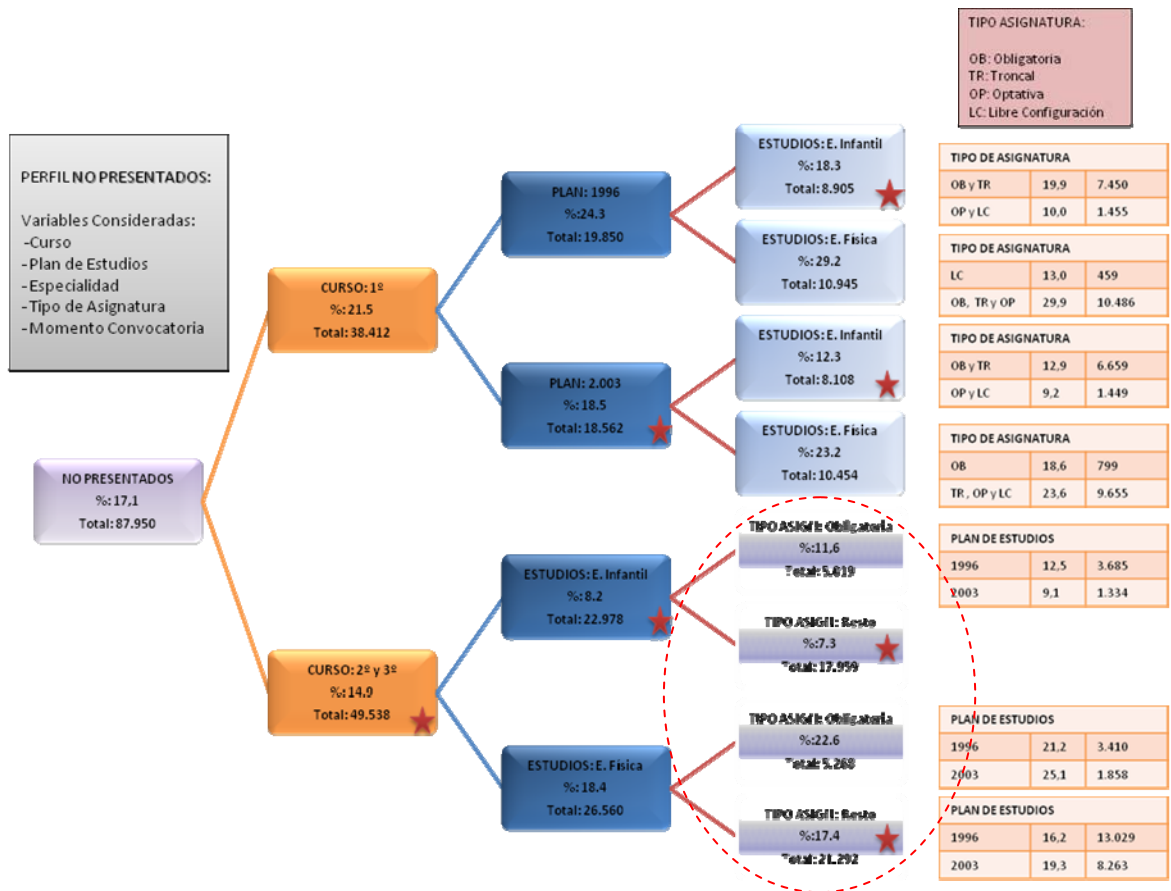
Por otro lado, en el segmento de **Curso 2º y 3º**, independientemente de la especialidad, la variable que mayor poder de discriminación muestra es el **Plan de Estudios**, PARA TODAS LAS VARIABLES SALVO "No Presentados", SIENDO LOS RATIOS DEL PLAN 1996, EN EDUCACIÓN FÍSICA, MEJORES Y LOS DEL PLAN 2003, EN EDUCACIÓN INFANTIL, LOS MEJORES.

### CURSO 2º y 3º. EDUCACIÓN FÍSICA

VARIABLE	MEDIA TOTAL	PLAN 1996	PLAN 2.003
Nota Media	<b>2,27</b>	2,32	2,17
Convocatoria de Septiembre	<b>20,9%</b>	19,1%	23,8%
No Presentados	<b>18,4%</b>		
Suspensas	<b>19,2%</b>	17,1%	22,7%

### CURSO 2º y 3º EDUCACIÓN INFANTIL

VARIABLE	MEDIA TOTAL	PLAN 1996	PLAN 2.003
Nota Media	<b>2,69</b>	2,64	2,77
Convocatoria de Septiembre	<b>9,6%</b>	10,8%	7,4%
No Presentados	<b>8,2%</b>		
Suspensas	<b>7,8%</b>	9,1%	5,4%



En Quinto lugar, por un lado, en el segmento de **Curso 1º**, independientemente del **Plan de Estudios** y la **Especialidad**, la variable que mayor poder de discriminación muestra es **Tipo de Asignatura**, PARA TODAS LAS VARIABLES y TODOS LOS SEGMENTOS, SALVO **Suspensas**, recordemos que en el nivel tercero, la variable que mostraba mayor poder de segmentación era **Especialidad**.

**SEGMENTOS FINALES CURSO 1º** "Nota Media", "Convocatoria Septiembre" y "No Presentadas":

**CURSO 1º. PLAN 1996****Educación Física:**

Para "Nota media", en el Plan 1996, en Educación Física, las asignaturas de **Libre Configuración** son las que mayor nota media obtienen frente a las Obligatorias, Troncales y Optativas (2,60 – 2,01).

Para "Convocatoria Septiembre", en el Plan 1996 en Educación Física, las asignaturas de **Libre Configuración** son las que en menor medida van a la convocatoria de Septiembre frente a las Obligatorias, Troncales y Optativas (9,60% – 30,4%).

Para "No Presentados", en el Plan 1996 en Educación Física, las asignaturas de **Libre Configuración** son las que tienen menor número de No Presentados frente a las Obligatorias, Troncales y Optativas (9,60% – 30,4%).

**Educación Infantil**

Para "Nota media", en el Plan 1996 en Educación Infantil, las asignaturas de **Troncales, Optativas y Libre Configuración** son las que mayor nota media obtienen frente a las Obligatorias (2,40 – 2,05).

Para "Convocatoria Septiembre", en el Plan 1996 en Educación Infantil, las asignaturas de **Libre Configuración** son las que en menor medida van a la convocatoria de Septiembre frente a las Obligatorias, Troncales y Optativas (7,10% – 21,5%).

Para "No Presentados", en el Plan 1996 en Educación Infantil, las asignaturas de **Optativas y de Libre Configuración** son las que tienen menor número de No Presentados frente a las Obligatorias y Troncales (10,00% – 19,9%).

### **CURSO 1º. PLAN 2003**

#### **Educación Física**

Para "Nota media", en el Plan 2003, en Educación Física, las asignaturas **OBLIGATORIAS** son las que obtienen mayor nota media frente a las Troncales, Optativas y Libre configuración (2,63 – 2,06).

Para "Convocatoria Septiembre", en el Plan 2003, en Educación Física, las asignaturas de **Libre Configuración** son las que en menor medida van a la convocatoria de Septiembre frente a las Obligatorias, Troncales y Optativas (16,60% – 28,5%).

Para "No Presentados", en el plan 2003 en Educación Física, las asignaturas **Obligatorias** son las que tienen menor número de No Presentados frente a Troncales, Optativas y Libre configuración (18,60% – 23,6%).

#### **Educación Infantil**

Para "Nota media", en el Plan 2003, en Educación Infantil, las asignaturas de **Troncales, optativas y Libre Configuración** son las que obtienen mayor nota media frente a las Obligatorias (2,55 – 2,35).

Para "Convocatoria Septiembre", en el Plan 2003, en Educación Infantil, no existe segmentación por tipo de asignatura.

Para "No Presentados", en el plan 2003, en Educación Infantil, las asignaturas de **Optativas y de Libre Configuración** son las que tienen menor número de No Presentados frente a las Obligatorias y Troncales (9,2% – 12,9%).

**SEGMENTOS FINALES, Suspensas:**

**CURSO 1º. EDUCACIÓN FÍSICA. Tipo Asignaturas:**

Independientemente del plan de estudios, en Educación Física, las asignaturas de **Libre Configuración** son las que se suspenden en menor medida frente a las Obligatorias, Troncales y Optativas (3,6% - 31%).

**CURSO 1º. EDUCACIÓN INFANTIL.**

**Plan de Estudios 1996** – Mayor % de Suspenso (20,4%).

En Educación Infantil, en el **Plan del 1996**, las asignaturas de **Libre Configuración** son las que se suspenden en menor medida frente a las Obligatorias, Troncales y Optativas (2,8% - 21,5%).

**Plan de Estudios 2003** – Menor % de Suspenso (14,6%).

En Educación Infantil, en el **Plan del 1996**, las asignaturas de **Libre Configuración y Optativas** son las que se suspenden en menor medida frente a las Obligatorias y Troncales (7,1% - 16,3%).

Por otro lado, en el segmento de "**Curso 2º y 3º**", la variable que mayor poder de discriminación muestra es el **Plan de Estudios**, PARA TODAS LAS VARIABLES, SALVO "No Presentados", SIENDO LOS RATIOS DEL PLAN 1996 EN EDUCACIÓN FÍSICA MEJORES Y LOS DEL PLAN 2003 EN EDUCACIÓN INFANTIL LOS MEJORES.

**SEGMENTOS FINALES CURSO 2º y 3º. Nota Media, Convocatoria Septiembre y Suspensas:**

**CURSO 2º y 3º. ESPECIALIDAD: EDUCACIÓN FÍSICA**

**PLAN 1996**

Para "Nota media", en Educación Física, en el Plan 1996, las asignaturas **Troncales, Optativas y Libre Configuración** son

las que mayor nota media obtienen frente a las Obligatorias (2,36 – 2,17).

Para “Convocatoria Septiembre”, en Educación Física, en el Plan 1996, las asignaturas de **Troncales, Optativas y Libre Configuración** son las que en menor medida van a la convocatoria de Septiembre frente a las Obligatorias (6,40% – 24,1%).

Para “Suspensas”, en Educación Física, en el Plan 1996, las asignaturas **Troncales, Optativas y Libre Configuración** son las que tienen menor número de Suspensos, frente a las Obligatorias (15,40% – 23,8%).

### **PLAN 2003**

Para “Nota media”, en Educación Física, en el Plan 2003, las asignaturas **Troncales, Optativas y Libre Configuración** son las que mayor nota media obtienen frente a las Obligatorias (2,20 – 2,01).

Para “Convocatoria Septiembre”, en Educación Física, en el Plan 2003, las asignaturas **Troncales, Optativas y Libre Configuración** son las que en menor medida van a la convocatoria de Septiembre frente a las Obligatorias (22,30% – 30,4%).

Para “Suspensas”, en Educación Física, en el Plan 2003, las asignaturas **Troncales, Optativas y Libre Configuración** son las que tienen menor número de Suspensos frente a las Obligatorias (20,50% – 33,5%).

**CURSO 2º y 3º. ESPECIALIDAD: EDUCACIÓN INFANTIL**

**PLAN 1996**

Para "Nota media", en Educación Infantil, en el Plan 1996, las asignaturas de **Troncales, Optativas y Libre Configuración** son las que mayor nota media obtienen frente a las Obligatorias (2,73 – 2,38).

Para "Convocatoria Septiembre", en Educación Infantil, en el Plan 1996, las asignaturas de **Troncales, Optativas y Libre Configuración** son las que en menor medida van a la convocatoria de Septiembre frente a las Obligatorias (8,70% – 17,3%).

Para "Suspensas", en Educación Infantil, en el Plan 1996, las asignaturas de **Troncales, Optativas y Libre Configuración** son las que tienen menor número de Suspensos frente a las Obligatorias (6,80% – 16,4%).

**PLAN 2003**

Para "Nota media", en Educación Infantil, en el Plan 2003, las asignaturas de **Libre Configuración** son las que obtienen mayor nota media frente a las Obligatorias, Troncales y Optativas (3,05 – 2,74).

Para "Convocatoria Septiembre", en Educación Infantil en el plan 2003, las asignaturas de **Troncales, Optativas y Libre Configuración** son las que en menor medida van a la convocatoria de Septiembre frente a las Obligatorias (6,40% – 12,7%).

Para "Suspendidas", en Educación Infantil en el plan 2003, las asignaturas de **Troncales, Optativas y Libre Configuración**

son las que tienen menor número de Suspensos frente a las Obligatorias (4,0% – 12,5%).

#### **SEGMENTOS FINALES No Presentadas:**

##### **CURSO 2º Y 3º. ESPECIALIDAD: EDUCACIÓN FÍSICA**

**ASIGNATURAS OBLIGATORIAS** – Mayor % No Presentadas (11,6%).

En Educación Física, en el Plan de 1996, son las asignaturas OBLIGATORIAS, las que tienen menor número de no presentados frente a las del Plan 2003 (9,1% – 12,5%).

**ASIGNATURAS TRONCALES, OPTATIVAS Y LIBRE ELECCIÓN** – Menor % (7,3%).

En Educación Física, las asignaturas Troncales, Optativas y Libre Configuración, **INDEPENDIENTEMENTE del Plan de estudios** son las que tienen menor número de no presentados frente a las Obligatorias (7,3% – 11,6%).

##### **ESPECIALIDAD: EDUCACIÓN INFANTIL**

**ASIGNATURAS OBLIGATORIAS** – Mayor % No Presentadas (22,6%).

En Educación Infantil, las asignaturas OBLIGATORIAS, en el **Plan de estudios** de 1996, son las que tienen menor número de no presentados, frente a las del Plan de 2003 (21,2% – 25,1%).

**ASIGNATURAS Troncales, Optativas Y Libre Elección** – Menor % (17,4%).

En Educación Infantil, las asignaturas Troncales, Optativas y Libre Configuración, en el **Plan de estudios de 1996**, son las que tienen menor número de no presentados frente a las del Plan de estudios de 2003 (16,2% – 19,3%).

### 3.1.2. CONCLUSIONES SOBRE LOS RESULTADOS DE LAS ASIGNATURAS

La variable que genera mayor discriminación respecto a todas las variables consideradas: "Nota Total", "Convocatoria de Septiembre", "No Presentados" y "Suspendidas", es **CURSO**.

Los ratios obtenidos en el **primer curso** son **significativamente peores** a los obtenidos en segundo y tercer curso.

Tras **CURSO**, en el segmento primer curso, en todas las variables, salvo "suspensas", la variable que mayor nivel de segmentación genera es **PLAN DE ESTUDIOS**.

Los ratios obtenidos en el **primer curso en el Plan de 1996** son **significativamente peores** a los obtenidos en el Plan del 2003.

Tras **PLAN DE ESTUDIOS**, independientemente del plan de estudios, en todas las variables, salvo "suspensas", la variable que mayor nivel de segmentación genera es **ESPECIALIDAD**.

Los ratios obtenidos en **Educación Física, en el primer curso, independientemente del plan, son significativamente peores** a los obtenidos en Educación Infantil.

Finalmente, la variable que mayor nivel de segmentación genera es **TIPO ASIGNATURA** (Salvo "Suspensas").

ESPECIALIDAD & PLAN	Mas NOTA MEDIA	Menos CONV SEPTIEMBRE	Menos NO PRESENTADOS	Menos SUSPENDIDAS
E.Física- 1996	LC	LC	LC	
E.Física- 2003	OB	LC	OB	LC
E.Infantil- 1996	TR, OP, LC	LC	OP, LC	LC
E.Infantil- 2003	TR, OP, LC	-	OP, LC	LC

Tras **CURSO**, en el segmento segundo y tercer curso, en todas las variables, salvo "No Presentadas", la variable que mayor nivel de segmentación genera es **ESPECIALIDAD**.

Los ratios obtenidos en el **segundo y tercer curso en Educación Física** son **significativamente peores** a los obtenidos en Educación Infantil.

Tras **ESPECIALIDAD**, independientemente de ésta, en todas las variables, salvo "suspensas", la variable que mayor nivel de segmentación genera es **PLAN DE ESTUDIOS**.

Los ratios obtenidos **en el Plan de 1996, en segundo y tercer curso, en Educación Física**, son **significativamente peores** a los obtenidos en el Plan de 2003.

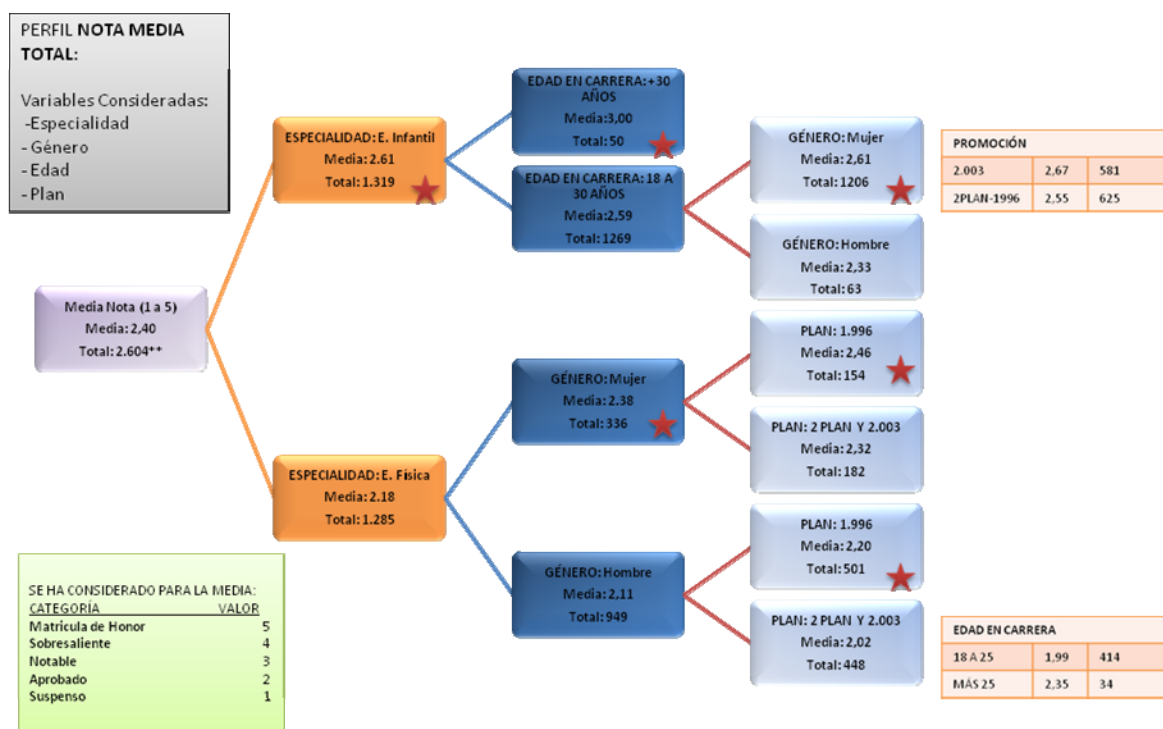
Los ratios obtenidos en el **Plan de 2003, en segundo y tercer curso, en Educación Infantil**, son **significativamente peores** a los obtenidos en el Plan de 1996.

Finalmente, la variable que mayor nivel de segmentación genera es **TIPO ASIGNATURA** (Salvo "Suspensas").

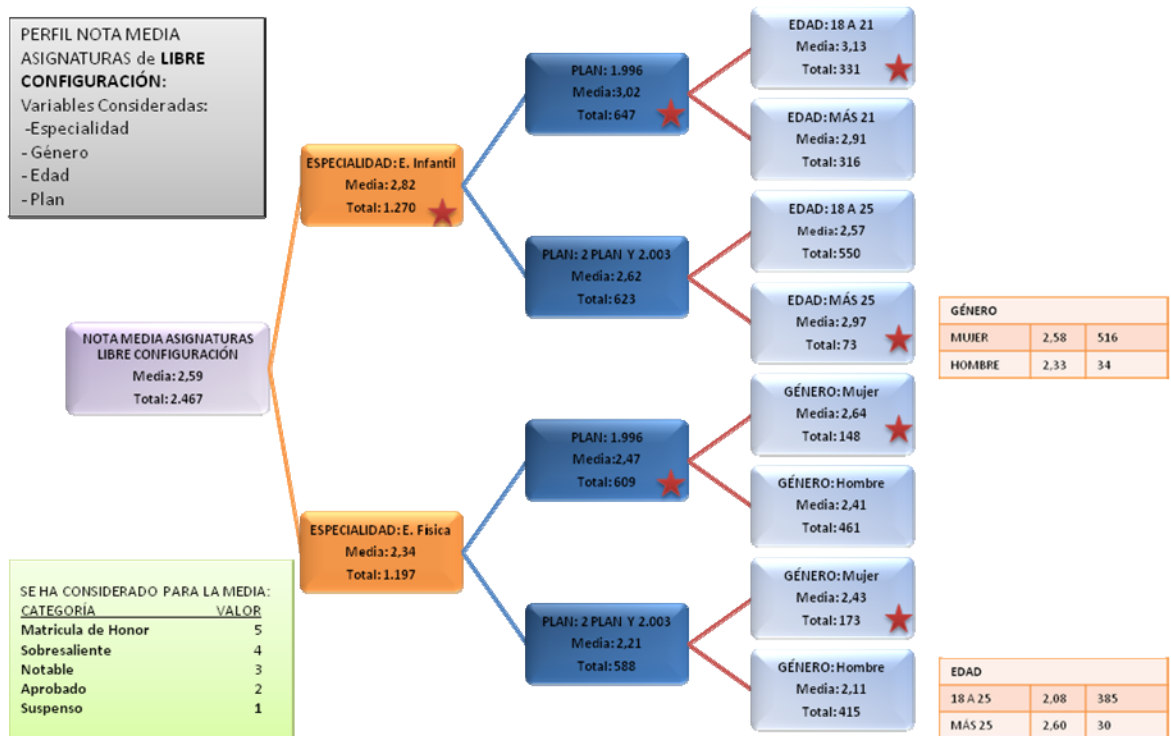
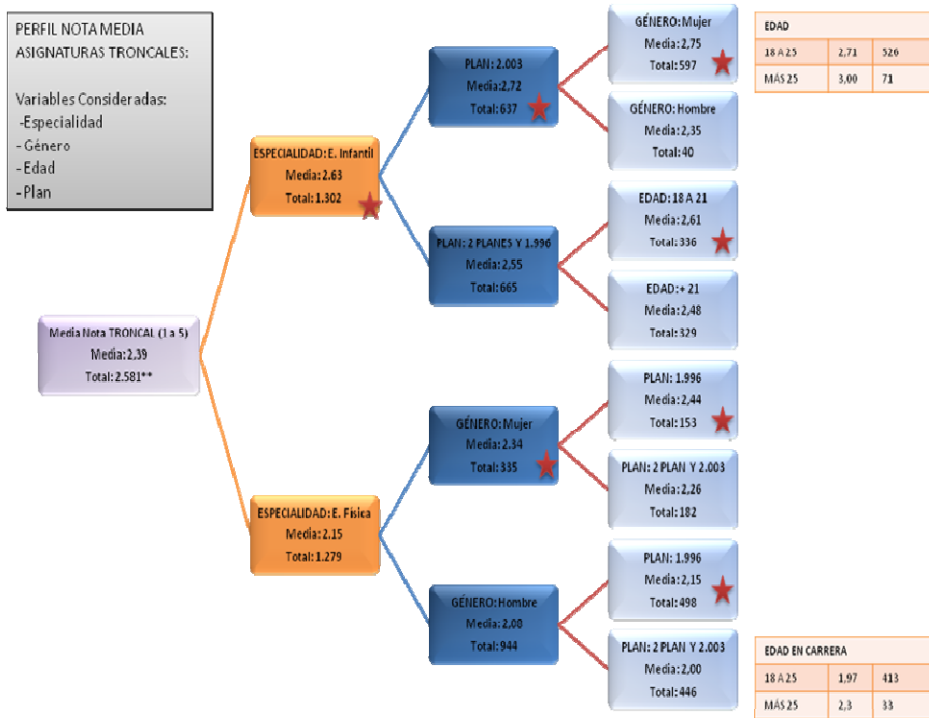
<b>ESPECIALIDAD &amp; PLAN</b>	<b>Mas NOTA MEDIA</b>	<b>Menos CONV SEPTIEMBRE</b>	<b>Menos NO PRESENTADOS</b>	<b>Menos SUSPENDIDAS</b>
<b>E.Física- 1996</b>	<i>TR, OP, LC</i>	<i>TR, OP, LC</i>	<i>TR, OP, LC</i>	<i>TR, OP, LC</i>
<b>E.Física- 2003</b>	<i>TR, OP, LC</i>	<i>TR, OP, LC</i>	<i>TR, OP, LC</i>	<i>TR, OP, LC</i>
<b>E.Infantil- 1996</b>	<i>TR, OP, LC</i>	<i>TR, OP, LC</i>	<i>TR, OP, LC</i>	
<b>E.Infantil- 2003</b>	<i>LC</i>	<i>TR, OP, LC</i>	<i>TR, OP, LC</i>	

### 3.2. RESULTADOS RELATIVOS A LOS ALUMNOS

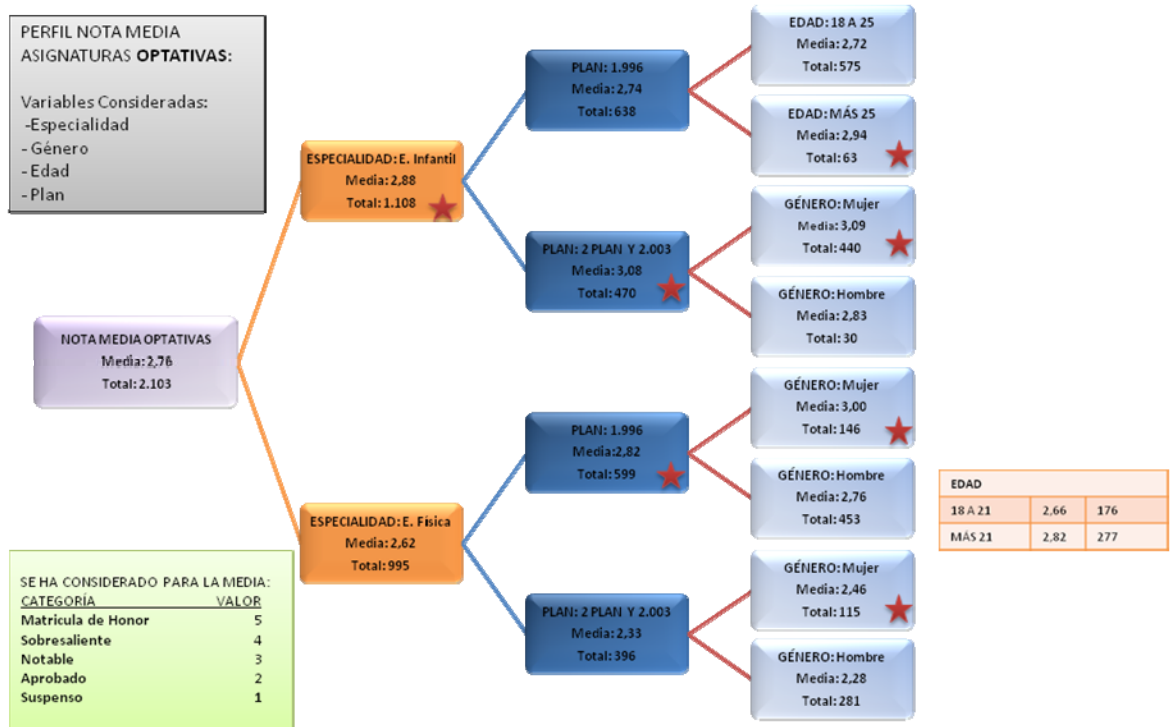
#### 3.2.1. CONCLUSIONES CHAID/AID por ALUMNOS



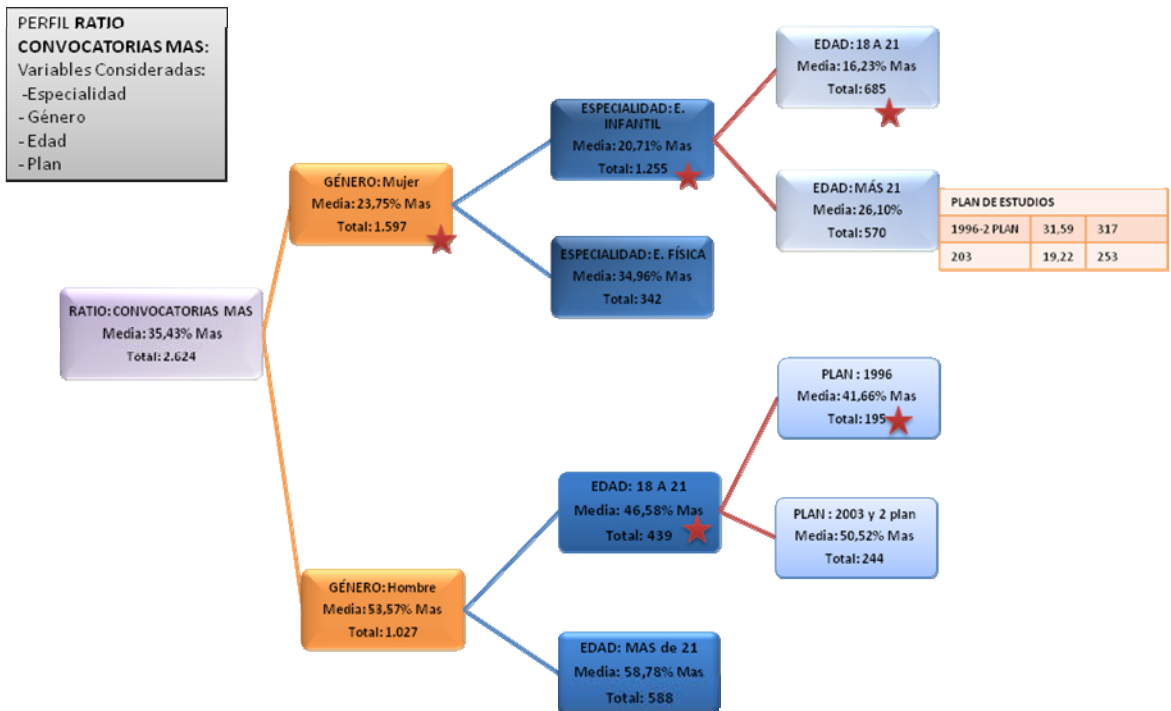
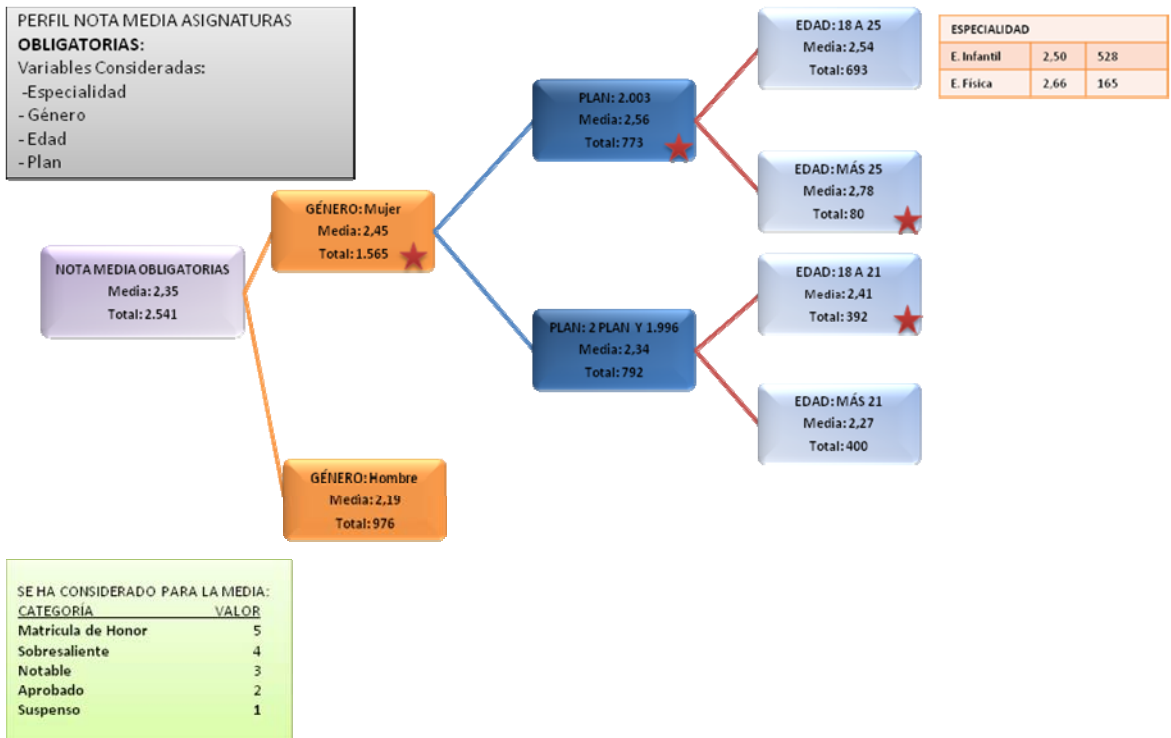
**CAPÍTULO V: ANÁLISIS ESTADÍSTICO DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO**



CAPÍTULO V: ANÁLISIS ESTADÍSTICO DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO



**CAPÍTULO V: ANÁLISIS ESTADÍSTICO DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO**



### 3.2.2. VALORACIONES SOBRE LAS VARIABLES

Las variables de las notas con las que estamos trabajando, la media total de cada alumno y la media obtenida en cada una de las asignaturas por tipo: Obligatorias, Troncales, Optativas y de Libre Elección, son variables que están correlacionadas.

El **coeficiente de correlación de Pearson** es un índice estadístico que mide la relación lineal entre dos variables cuantitativas. A diferencia de la covarianza, la correlación de Pearson es independiente de la escala de medida de las variables.

El cálculo del coeficiente de correlación lineal se realiza dividiendo la covarianza por el producto de las desviaciones estándar de ambas variables:

$$r = \frac{\sigma_{XY}}{\sigma_X \cdot \sigma_Y}$$

Siendo:

$\sigma_{XY}$  la covarianza de  $(X, Y)$

$\sigma_X$  y  $\sigma_Y$  las desviaciones típicas de las distribuciones marginales.

El valor del índice de correlación varía en el intervalo  $[-1, +1]$ :

Si  $r = 0$ , no existe relación lineal. Pero esto no necesariamente implica una independencia total entre las dos variables, es decir, que la variación de una de ellas puede influir en el valor que pueda tomar la otra. Pudiendo haber relaciones no lineales entre las dos variables. Estas pueden calcularse con la razón de correlación.

Si  $r = 1$ , existe una correlación positiva perfecta. El índice indica una dependencia total entre las dos variables denominada *relación directa*: cuando una de ellas aumenta, la otra también lo hace en idéntica proporción.

Si  $0 < r < 1$ , existe una correlación positiva.

Si  $r = -1$ , existe una correlación negativa perfecta. El índice indica una dependencia total entre las dos variables llamada *relación inversa*: cuando una de ellas aumenta, la otra disminuye en idéntica proporción.

Si  $-1 < r < 0$ , existe una correlación negativa

Las correlaciones obtenidas son las siguientes:

	PROM_NOTA_NUM1A5	LC	OB	OP	TR
PROM_NOTA_NUM1A5	1	0,768	0,766	0,672	0,969
LC	0,768	1	0,475	0,480	0,654
OB	0,766	0,475	1	0,494	0,670
OP	0,672	0,480	0,494	1	0,608
TR	0,969	0,654	0,670	0,608	1

Podemos ver, de este modo, que la nota total está correlacionada en un 96,6% con las Troncales, un 76,8% con las de Libre Configuración, un 76,6% con las Obligatorias y un 67,2% con las Optativas. Y su nivel de significación de mayor a menor correlación es:

	Valor	Variables	GL	Prueba t	Significación
1	0,969	PROM_NOTA_NUM1A5-TR	2579,000	198,310	0,000000
2	0,768	PROM_NOTA_NUM1A5-LC	2465,000	59,564	0,000000
3	0,766	PROM_NOTA_NUM1A5-OB	2539,000	59,985	0,000000
4	0,672	PROM_NOTA_NUM1A5-OP	2101,000	41,649	0,000000
5	0,670	OB-TR	2524,000	45,367	0,000000
6	0,654	LC-TR	2455,000	42,847	0,000000
7	0,608	OP-TR	2100,000	35,071	0,000000
8	0,494	OB-OP	2093,000	26,025	0,000000
9	0,480	LC-OP	2076,000	24,941	0,000000
10	0,475	LC-OB	2440,000	26,661	0,000000

Como podemos observar, las mayores correlaciones y todas significativas, las obtenemos de la media total respecto a las medias de cada uno de los tipos de asignaturas.

Si queremos valorar qué tipo de asignatura tiene mas influencia en la nota final, utilizaremos la regresión lineal.

### **REGRESIÓN LINEAL**

El término *regresión* se utilizó por primera vez en el estudio de variables antropométricas: al comparar la estatura de padres e hijos, resultó que los hijos cuyos padres tenían una estatura muy superior al valor medio tendían a igualarse a éste, mientras que aquellos cuyos padres eran muy bajos tendían a reducir su diferencia respecto a la estatura media; es decir, "regresaban" al promedio<sup>27</sup>. La constatación empírica de esta propiedad se vio reforzada más tarde con la justificación teórica de ese fenómeno. El término *lineal* se emplea para distinguirlo del resto de técnicas de regresión, que emplean modelos basados en cualquier clase de función matemática. Los modelos lineales son una explicación simplificada de la realidad, mucho más ágil y con un soporte teórico por parte de la matemática y la estadística mucho más extenso.

**TIPOS DE MODELOS DE REGRESIÓN LINEAL:** Existen diferentes tipos de regresión lineal que se clasifican de acuerdo a sus parámetros:

**REGRESIÓN LINEAL SIMPLE:** sólo se maneja una variable independiente. La correlación (" $r$ ") de las rectas determinará la calidad del ajuste. si  $r$  es cercano o igual a 1, el ajuste será bueno; si  $r$  es cercano o igual a 0, se tratará de un ajuste malo.

---

<sup>27</sup> ↑ [Introduction to linear regression](#) Curvefit.com (en inglés)

Ambas rectas de regresión se intersectan en un punto llamado centro de gravedad de la distribución.

**REGRESIÓN LINEAL MÚLTIPLE:** maneja varias variables independientes.

Aplicaciones de la regresión lineal:

**Líneas de tendencia:** una *línea de tendencia* representa una tendencia en una serie de datos obtenidos a través de un largo periodo de tiempo; este tipo de líneas puede decirnos si un conjunto de datos, en particular (como por ejemplo, el precio del petróleo o el valor de las acciones), han aumentado o decrecido en un determinado periodo de tiempo<sup>28</sup>; se puede dibujar una línea de tendencia a simple vista, fácilmente, a partir de un grupo de puntos, pero su posición y pendiente se calcula, de manera más precisa, utilizando técnicas estadísticas como las regresiones lineales. Las líneas de tendencia son generalmente líneas rectas, aunque algunas variaciones utilizan polinomios de mayor grado dependiendo de la curvatura deseada en la línea.

El modelo obtenido tiene un ajuste del 99%, excepcional, y muestra la siguiente ecuación:

$$\text{Nota total} = -0.05651 + 0,60835 \cdot \text{TR} + 0,17850 \cdot \text{OB} + 0,15685 \cdot \text{LC} + 0,07095 \cdot \text{OP}$$

Por lo tanto, las que mayor influencia muestran en la media total son las asignaturas **TRONCALES**, seguidas de las **OBLIGATORIAS** y muy cerca de las de **LIBRE CONFIGURACIÓN** (Ambas muy próximas, pero bastante alejadas de la ratio de las Troncales 0,60835). Por último, las **OPTATIVAS**.

---

<sup>28</sup> Utilización de las líneas de tendencia, Paritech (en inglés)

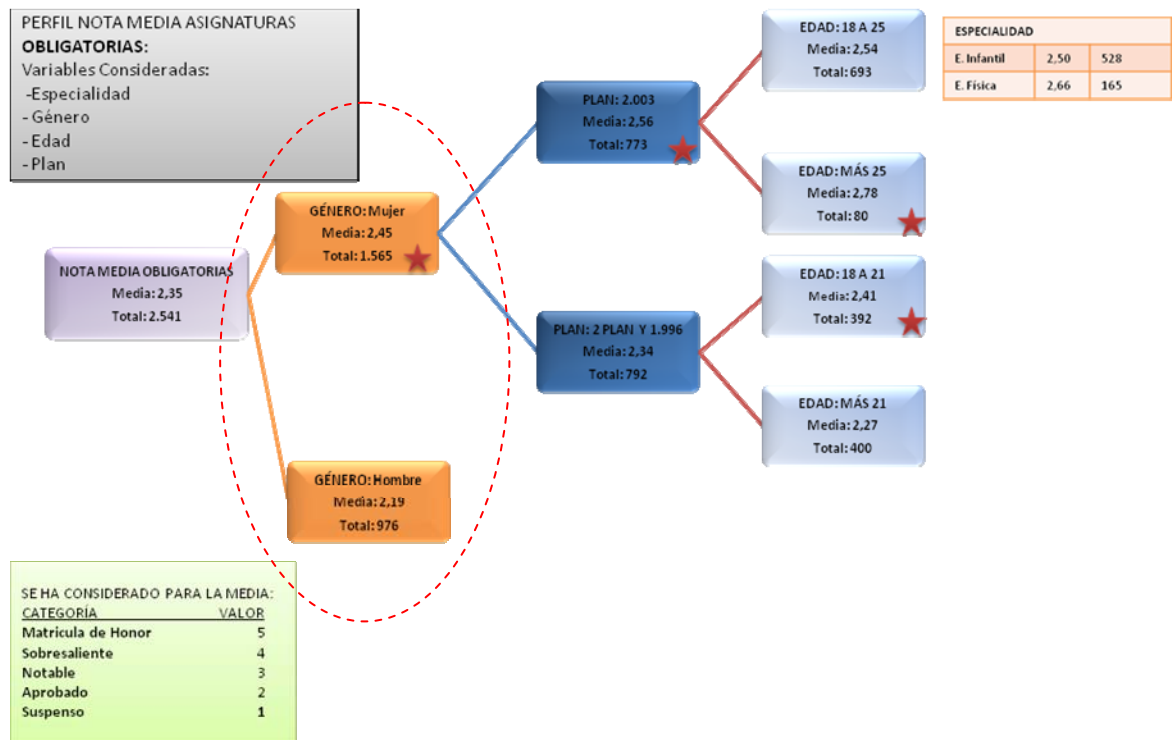
Estos resultados nos ofrecen el valor predictor de las asignaturas, que en nuestro caso, la tienen las Troncales. Quiere decir, que conociendo las notas de las asignaturas troncales de un alumno, se puede predecir su rendimiento académico.

A pesar de que ya sabemos qué tipos de asignaturas son las que más influyen en el resultado medio total, vamos a ver la composición de los diferentes perfiles de comportamiento en cada asignatura.

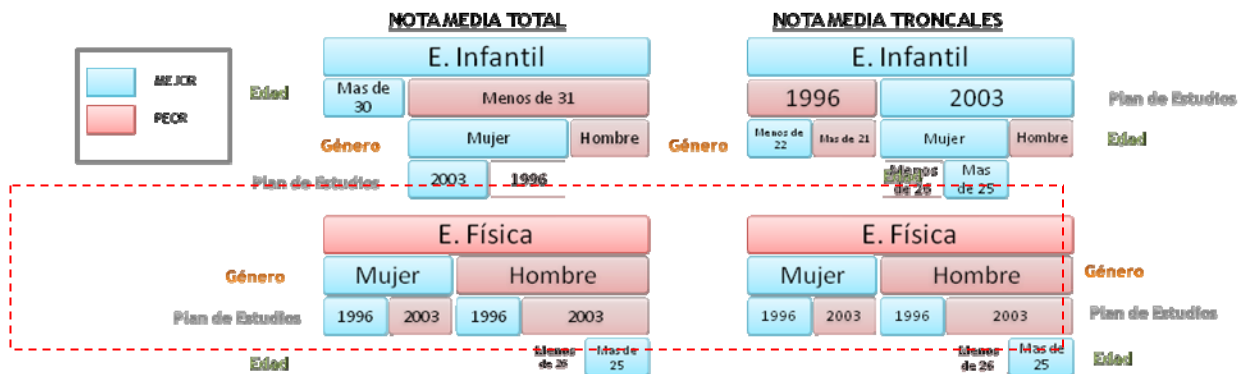
La ratio de convocatorias entre asignaturas, que nos permite valorar cuántas convocatorias más de las necesarias ha utilizado un alumno y la correlación que tiene con la nota total, es de un 67,3% y significativa al 99% de confianza.

Parece lógico que estén asociados, por lo menos en lo que respecta a aquellos casos donde el número de convocatorias es igual al número de asignaturas matriculadas, ya que para no tener otra convocatoria extraordinaria es necesario presentarse y aprobar, o tenerla convalidada.

Si observamos las segmentaciones obtenidas para los alumnos, en las variables "Nota Total", "Nota Troncales", "Nota Obligatorias", "Notas Libre Configuración" y "Nota Optativas" la variable que genera mayor discriminación respecto a todas las variables consideradas es **ESPECIALIDAD**, SALVO para las asignaturas Obligatorias, que lo hace por **GÉNERO**, tal como observamos en la imagen siguiente:.



Si consideramos todas las asignaturas, exceptuando las Obligatorias (lo veremos más adelante, junto con la ratio de convocatorias extraordinarias requeridas), podemos observar:



En las variables Media Total y Media Troncales (recordemos, altamente correlacionadas y la que mayor influencia ejerce sobre el total, según el análisis de regresión), el comportamiento es el

mismo en cuanto respecta a la intervención de la variable **Especialidad**, cómo la más discriminante. En ambos casos, los alumnos de Educación infantil obtienen mejores calificaciones.

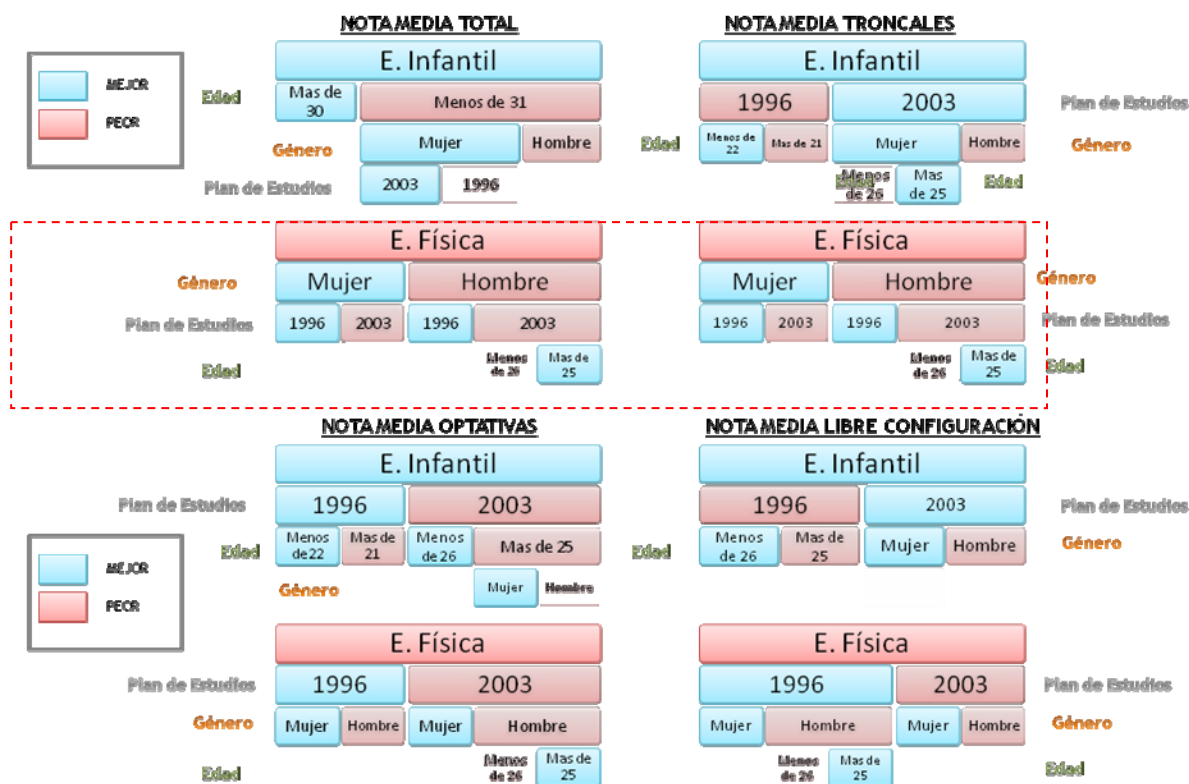
Además, podemos observar cómo en el segmento de **Educación Física**, tanto en una, como en otra variable, son los mismos perfiles los que obtenemos, con idéntico comportamiento:

Las mujeres de Educación Física son las que obtienen significativamente mejores resultados que los hombres. Entre las mujeres, son las del plan de estudios de 1996 las que obtienen mejores resultados.

Entre los hombres del plan 2003, los de más de 25 años son los que obtienen mejores resultados.

En **Educación Infantil**, mientras que en el tercer nivel interviene en "Media Total", la edad, en la "Media Troncal", interviene el plan de estudios.

Para intentar entender mejor los perfiles en Educación Infantil y completar los de Educación Física, procedemos a ver el conjunto de variables cuya primera variable de discriminación es la **Especialidad**.



En **Educación Física**, en las asignaturas Optativas y de Libre Configuración, se repite el comportamiento antes descrito, aunque el orden de discriminación es diferente en el tercer y cuarto nivel, para la "Nota Total" y "Nota Troncales". En el tercer nivel, la variable que más discrimina es Género, y en el cuarto nivel, Plan de estudios. En la variable "Nota Optativas" y "Notas Libre configuración", la variable que más discrimina en el tercer nivel es plan de estudios, y género, en el cuarto nivel.

Independientemente del plan de estudios, las mujeres de Educación Física obtienen significativamente mejores resultados que los hombres.

Independientemente del género, el plan de 1996 favorece mejores resultados en ambos sexos

Por lo tanto, los alumnos de Educación Física, por especialidad, son los que obtienen peores calificaciones en todas las asignaturas. En conjunto, las **mujeres** y los alumnos del **Plan 1996** son los que obtienen **mejores resultados**

Entre los hombres del Plan 2003, los de más de 25 años, son los que obtienen mejores resultados, para todas las variables, **SALVO** las de *Libre configuración*, donde es, en el colectivo de hombres del Plan de 1996, donde encontramos que los resultados de los alumnos de más de 25 años son mejores que el resto.

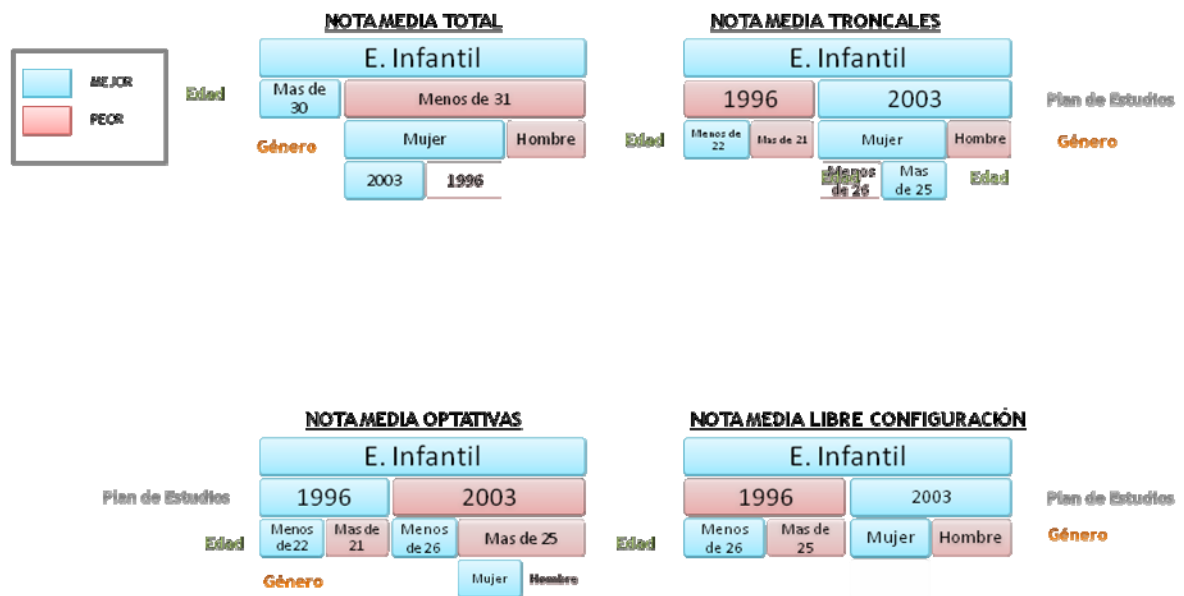
**En Educación Infantil**, continuamos sin encontrar ningún patrón conjunto de perfil. Aún así, podemos afirmar que:

En las asignaturas Troncales y de Libre Configuración obtienen mejores resultados los alumnos del Plan 2003 (En Educación Física es el Plan 1996 para todos los tipos de asignaturas).

En las asignaturas **Optativas** es el Plan de 1996 en el que obtienen mejores resultados.

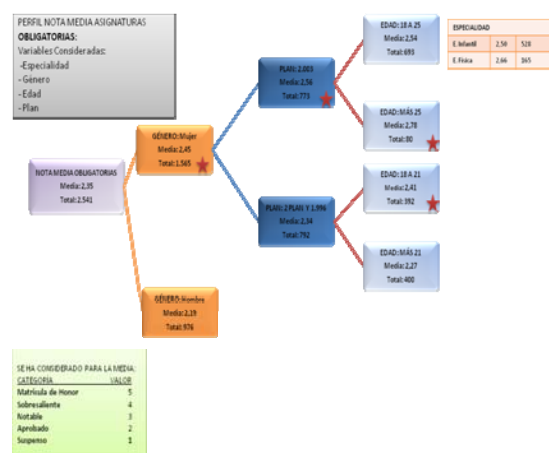
El **género** es la variable más discriminante a partir del cuarto nivel. En todas las notas, aparece, que son siempre las mujeres de Educación Infantil, las que mejores notas obtienen (El 95% de los alumnos de Educación Infantil son mujeres).

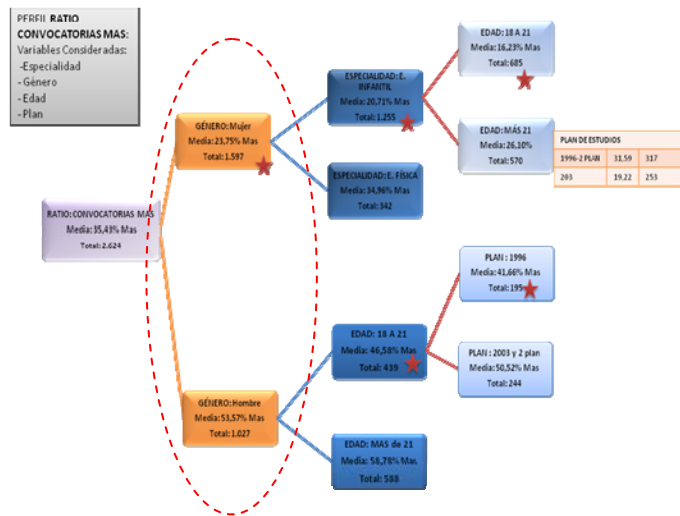
La **edad**, en la **media total**, es la variable de mayor poder de discriminación, después de la especialidad. El colectivo mayor de 30 años es el que obtiene mejores resultados en general. Entre los menores de 31 años, son las mujeres las que mejores resultados obtienen, y en particular las que cursaron según el Plan de estudios de 2003.



No podemos, por tanto, cerrar nada concluyente en lo que respecta a Educación Infantil, ni a un patrón único de comportamiento en la media total, de asignaturas troncales, optativas y de libre configuración.

Por ello, procedemos a analizar los patrones de comportamiento en la Nota Media en asignaturas Obligatorias y en lo que respecta al número de convocatorias de más, que han requerido los alumnos.





Observamos, como en ambos casos, la variable más discriminante es el **Género**, siendo las mujeres las que mejores calificaciones obtienen en la nota de las asignaturas Obligatorias y son las que han necesitado menor número de convocatorias. Recordamos que el 95% de los estudiantes de Educación Infantil son mujeres. En Educación Física, al contrario, el 73% son hombres.

Sobre el total de los alumnos, el 61% de los alumnos son mujeres, frente a un 39% que son hombres. Igualmente, sobre el total de alumnos:

- El 48% son mujeres que cursan Educación infantil,
- El 13% son mujeres que cursan Educación Física
- El 2,5% son hombres que cursan Educación Infantil
- El 36,5% son hombres que cursan Educación Física.

Por lo tanto, siendo el 95% de estudiantes de Educación Infantil, mujeres, podemos asumir que cuando decimos que las mujeres tienen una necesidad menor de convocatorias “de más”, respecto

a los hombres<sup>29</sup>, estamos diciendo, que en Educación Infantil, los resultados han de ser al menos tan buenos como los del total de las mujeres.

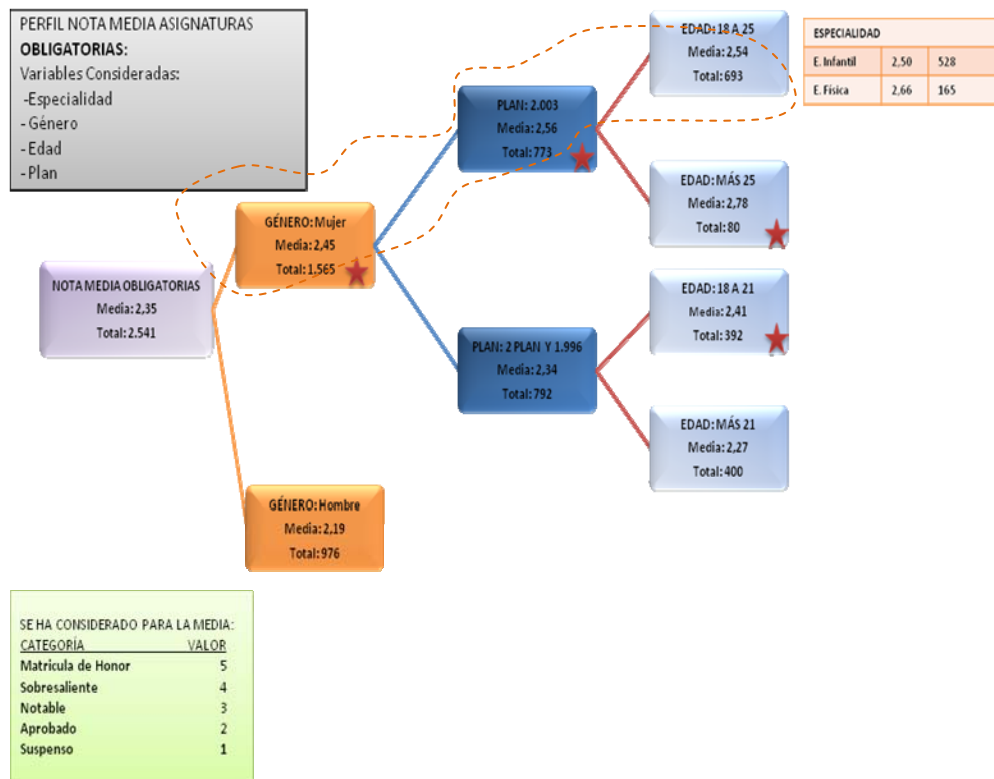
Esto podemos comprobarlo, dado que la siguiente variable que mayor nivel de discriminación genera es Especialidad: las mujeres de Educación Infantil tienen una necesidad aún menor de convocatorias "de más", que las mujeres que cursan Educación Física<sup>30</sup>

Respecto a la media en las asignaturas Obligatorias, también son las mujeres las que obtienen mejores notas. La especialidad solo discrimina en el segmento de mujeres del Plan de 2003, con una edad entre 18 y 25 años, siendo la nota obtenida en las asignaturas Obligatorias MAYOR EN EDUCACIÓN FÍSICA que en Educación Infantil.

---

<sup>29</sup> Un 23,75% de convocatorias de más necesarias frente a un 53,57% de los hombres: las mujeres de por cada 4 asignaturas necesitaban 5 convocatorias, y los hombres 6).

<sup>30</sup> un 20,71% de convocatorias de más necesarias frente a un 34,96% de las mujeres de Educación Física.



Si recordamos los resultados obtenidos en las segmentaciones de convocatorias de perfiles de comportamiento, nos damos cuenta que en **primer curso, en las convocatorias del Plan 2003, en Educación Física**, se obtenían mejores resultados que en el resto de asignaturas.

Independientemente de lo anterior, parece que **Educación Infantil** tiene, en cada una de las variables, comportamientos diferenciados en todo, salvo en lo que respecta a la especialidad. En este sentido, en la nota total, la nota de las asignaturas Troncales, Optativas y de Libre Configuración, es la variable que más segmenta.

Respecto a las asignaturas Obligatorias y a la ratio de convocatoria “de más”, el hecho de que sea la variable **género** la que mayor nivel de segmentación presenta, nos hace pensar que tiene que ver con la **especialidad**, ya que:

Al decir hombres, se incluye el 36,5% de los hombres que cursan Educación Física. En el total de alumnos solo hay un 39% de hombres. Por lo tanto, estamos hablando del colectivo más numeroso de Educación Física: los hombres.

Al decir mujeres, estamos indiscutiblemente incluyendo al 95% de los alumnos de Educación Infantil.

Veamos las notas medias de las variables por Especialidad y género:

	Educación Infantil				Educación Física				
	Media	Desviación.	Mínimo	Máximo	Media	Desviación.	Mínimo	Máximo	
Mujer	Nota Total	2,62	0,55	1	4,42	2,38	0,54	1	3,69
	Libre Configuración	2,83	0,59	1	5	2,53	0,59	1	4,5
	Obligatorias	2,43	0,65	1	5	2,52	0,76	1	5
	Optativas	2,89	0,69	1	5	2,76	0,71	1	4,33
	Troncales	2,65	0,59	1	4,66	2,34	0,57	1	3,8
<i>Convocatorias MÁS</i>		21%				35%			
Hombre	Nota Total	2,36	0,62	1,27	4,22	2,11	0,55	1	4,33
	Libre Configuración	2,62	0,79	1	5	2,27	0,61	1	4,66
	Obligatorias	2,34	0,79	1	5	2,18	0,66	1	5
	Optativas	2,75	0,83	1	5	2,57	0,67	1	4,5
	Troncales	2,35	0,63	1,2	4,38	2,08	0,56	1	4,2
<i>Convocatorias MAS</i>		39%				55%			

Si miramos asignatura por asignatura y comparamos Educación Infantil y Educación Física, podemos ver que, en todas las variables, siempre la nota de Educación Infantil es superior a la de Educación Física, por hombres y por mujeres (Educación Infantil, nota total, mujeres: 2,62, mayor que nota total en Educación Física mujeres), SALVO en las asignaturas Obligatorias, donde en Educación Física la nota media es mayor.

Si comparamos los hombres con las mujeres, en cada una de las especialidades, vemos que, en todas las notas, son siempre superiores los valores que obtienen las mujeres. La nota media total de las mujeres de Educación Infantil, en todas las asignaturas y en el total, es mayor que la de los hombres.

Si valoramos el comportamiento de las mujeres de Educación Física respecto al de los hombres de Educación Infantil, solo en las asignaturas Obligatorias obtienen las mujeres de Educación Física mayor media que los hombres de Educación Infantil.

Respecto a las Convocatorias “de más”, las mujeres de Educación Física requieren menos convocatorias que los hombres de Educación infantil.

### **3.3. CONCLUSIONES SOBRE LOS RESULTADOS RELATIVOS A LAS ASIGNATURAS RELACIONADAS CON LA SEGUNDA PARTE DE LA HIPOTESIS**

La variable que genera mayor discriminación respecto a todas las variables consideradas: “Nota Total”, “Nota Troncales”, “Nota Obligatorias”, “Nota Libre Configuración” y “Nota Optativas” es **ESPECIALIDAD**.

Los ratios obtenidos en **Educación Física** son **significativamente peores** a los obtenidos en segundo y tercer curso.

En lo que respecta a “Notas Obligatorias”, la variable que mayor poder discriminativo tiene es Género. No interviene la variable Especialidad hasta el quinto nivel y solo lo hace sobre un segmento.

En lo que respecta a "Convocatorias de más", aunque la variable que mayor poder de discriminación tiene es Género, posteriormente, en el tercer nivel, es **Especialidad** la que interviene, pudiendo comprobarse, que en el Género Mujer, la Especialidad de Educación Física obtiene peores ratios entre las mujeres.

En ambos casos, podemos afirmar que cualquier diferencia entre sexos, es también por especialidad cuando se trata de Educación infantil, ya que este colectivo está compuesto por un 95% de mujeres. Tras analizar las medias de todas las asignaturas por especialidad y género, podemos ver que la media de las mujeres en Educación Infantil, en total y en cada una de las asignaturas, es mayor que la de las mujeres de Educación Física.

En el resto de niveles, salvo en Educación Física, en las variables "Nota Total", "Nota Troncales", "Nota Obligatorias", "Notas Libre Configuración" y "Nota Optativas", no podemos obtener patrones claros:



Pero, sí podemos concluir diciendo:

Que los alumnos de la Especialidad de Educación Infantil, obtienen, en general, MEJORES resultados que los alumnos de la Especialidad de Educación Física. Queda confirmada de nuevo la primera parte de la hipótesis: los alumnos de Educación Física obtienen un rendimiento más bajo que los alumnos de Educación Infantil.

Avanzamos en la segunda parte de la hipótesis:

La variable que influyen, en primer lugar, en el rendimiento académico de los alumnos es la **ESPECIALIDAD**: el ser alumno de Educación Física o Educación Infantil.

Seguidamente, interviene la variable género. Las notas de las mujeres, en general son mejores, acuden a mayor número de convocatorias y aprueban más que sus compañeros. En las asignaturas Obligatorias, aunque poco correlacionadas, las mujeres, obtienen mejores notas medias, particularmente, las de Educación Física.

Sobre la variable edad, los datos no aportan significatividad estadística, pero aparecen matices que merecen tenerse en cuenta.



CAPITULO VI:

**GRADO DE SATISFACCIÓN DE LOS ALUMNOS  
RESPECTO A LAS TITULACIONES  
QUE ESTÁN CURSANDO**

Hemos comprobado la primera parte de la hipótesis: los alumnos de Educación Física de las promociones 2000-2001 al 2005-2006 presentan un rendimiento académico más bajo que los alumnos de Educación Infantil de las mismas promociones.

Hemos obtenido también datos relativos a los factores que pueden influir en el bajo rendimiento académico. El estudio estadístico ha puesto en evidencia el factor especialidad, los estudios tal como están configurados en cada una de las especialidades estudiadas.

La especialidad, medida estadísticamente es la variable que influye como primer factor en el bajo rendimiento de los alumnos de Educación Física.

También se han evidenciado influencias de género, pero, al estar tan marcada la composición del grupo de Educación Infantil, no se puede hablar de una clara influencia. El factor edad, también influye, pero los índices de relevancia son menores.

En el presente capítulo, vamos a continuar el estudio de los factores que pueden estar influyendo en dicho rendimiento académico. Para ello, presentamos la investigación realizada sobre el grado de satisfacción de los alumnos hacia la carrera que están cursando. Tiene el objetivo de aportar datos cualitativos para explicar la segunda parte de la hipótesis, definida en la introducción, de este modo:

**El bajo rendimiento académico de los alumnos de Educación Física está en relación con los contenidos de los**

**respectivos planes de estudios, la metodología utilizada por los profesores, los criterios de evaluación que se les aplica y la motivación que tienen hacia la carrera que han elegido.**

Deducimos, por tanto, que los alumnos de Educación Física se sienten menos satisfechos de la especialidad que están cursando, que los alumnos de Educación Infantil respecto a la suya.

Consideramos importante el trabajo presentado en este capítulo, porque con el estudio de las cuestiones planteadas, abrimos un camino explicativo de las diferencias que hemos encontrado en el rendimiento académico.

A continuación, presentamos los procedimientos de recogida de información, la descripción de los datos y los resultados obtenidos.

## **1. APLICACIÓN DE LOS PROCEDIMIENTOS DE RECOGIDA DE DATOS. OBTENCIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LOS MISMOS**

El objetivo de este primer punto es presentar la técnica utilizada, las variables de estudio, la metodología, la descripción de las muestras y la presentación de los resultados.

### **1.1. PROCEDIMIENTOS UTILIZADOS PARA LA OBTENCIÓN DE LOS DATOS RELATIVOS A LAS VARIABLES DE SATISFACCIÓN CON LA CARRERA QUE ESTÁN CURSANDO LOS ALUMNOS**

Para la obtención de los datos relativos a la valoración del grado de satisfacción de los estudiantes respecto a la carrera que están cursando, hemos optado por aplicar una técnica cualitativa: la entrevista semiestructurada, con el fin de contactar directamente con los alumnos permitiéndoles una expresión libre y abierta. Para tal fin, las preguntas se han orientado hacia cuatro cuestiones fundamentales: tres dirigidas a obtener datos que puedan responder a la hipótesis y una cuarta sobre una variable personal, la motivación de los alumnos, que facilitará elementos a la hora de enjuiciar los datos de las tres preguntas anteriores; esta cuarta pregunta va dirigida a comprobar la motivación de los alumnos, en relación a la carrera que están cursando y, por tanto, a conocer qué opinión tienen de la propia motivación hacia la carrera de maestros de Educación Física y de Educación Infantil y en qué opción la presentan. En este sentido, las cuestiones de la entrevista van dirigidas a conocer la opinión de los entrevistados acerca de:

- Los contenidos que cursan en las asignaturas específicas.
- La metodología que los profesores utilizan.

- La evaluación que se les aplica.
- La motivación hacia la carrera que cursan.

Como contrapunto, se ha aplicado también a los Profesores de Educación Física y de Educación Infantil una entrevista, igualmente semiestructurada y con un guión casi similar al de los alumnos, con el propósito de obtener elementos de confrontación y, de esta forma, favorecer la interpretación de los datos de los alumnos.

Relacionadas intrínsecamente con la hipótesis están las variables que estudiamos:

### **1. 1.1. VARIABLES DE ESTUDIO**

El objetivo que guía el estudio de las variables es el de la mejora de la praxis educativa en el CES Don Bosco. Un objetivo que ha estado presente desde el inicio del estudio y que motivará posteriores investigaciones. Pasamos a presentar las variables en cuestión.

#### **1. 1. 1.1. VARIABLES INDEPENDIENTES**

Tal como hemos expuesto anteriormente, las variables independientes, denominadas también antecedentes, son las que ejercen una influencia sobre las variables dependientes. En nuestro trabajo tenemos diferentes variables independientes que están relacionadas con los cuatro núcleos de la entrevista:

- Los contenidos del Plan de Estudios.
- La metodología que los Profesores utilizan.
- Los criterios de evaluación del Profesorado.

- La motivación de los alumnos en relación a la carrera que cursan.

Estas variables están en relación con aspectos personales y académicos, según podemos observar:

- Personales, como la motivación y la opción vocacional hacia la carrera que cursan.
- Académicas: los contenidos, la metodología y los criterios de evaluación.

### **1. 1. 1. 2. VARIABLES DEPENDIENTES**

En nuestra investigación contamos fundamentalmente con dos variables dependientes: el rendimiento académico de los alumnos de Educación Física y de Educación Infantil y el grado de satisfacción que los alumnos de ambas titulaciones tienen hacia la carrera que están cursando. Creemos que las dos variables dependientes pueden estar condicionadas por las variables independientes definidas anteriormente.

Asimismo, hacemos notar, que la variable dependiente del rendimiento académico podría influir, a su vez, en la variable motivación, definida anteriormente como independiente, y también en el grado de satisfacción. Estas cuestiones las tendremos en cuenta a la hora de analizar los resultados.

Existen otras variables que pueden influir en la variable dependiente, como son, las llamadas variables controladas, distintas de las independientes; procuraremos detectarlas y ponerlas bajo control. Igualmente, estaremos atentos a detectar posibles variables enmascaradas para lograr controlarlas lo mejor posible, así como las respectivas influencias que surjan entre ellas.

## 1. 1. 2. METODOLOGÍA

El objeto de este punto es la presentación de la metodología que hemos utilizado para el estudio de la hipótesis y el tratamiento de las variables.

En el tercer punto de la primera parte de la tesis, al tratar los distintos paradigmas y métodos de investigación, manifestamos que nuestra posición es integradora. Evidenciamos lo útil que es en el campo de la investigación el distinguir los métodos, conocerlos y analizarlos dentro de cada paradigma, pero también afirmamos que este proceso ha de llevar a integrarlos en la práctica. Es lo que hemos realizado al plantear la presente investigación. De hecho, hemos utilizado el método cuantitativo y el cualitativo. En este sentido nos sumamos a la opinión de Cook y Reichardt (1986), quienes consideran que los métodos cualitativos y cuantitativos pueden explicarse conjuntamente, según las exigencias de la situación investigadora, existiendo entre ambas una actitud integradora. Opinión que, como referimos en la primera parte del trabajo, también la sostienen otros muchos autores, entre ellos: Stake, (2006) y Denzin (1978).

Hemos optado por aplicar una técnica cualitativa a una muestra de alumnos de Magisterio de las especialidades de Educación Física y de Educación Infantil. Pretendemos conocer la opinión que estos alumnos tienen de las cuatro variables mencionadas anteriormente, con el objetivo de extrapolar los resultados, de modo, que nos sirvan de guía en la explicación de los factores que influyen en el bajo rendimiento de los alumnos de Educación Física.

### **1. 1. 2.1. TÉCNICA CUALITATIVA: LA ENTREVISTA**

Para la obtención de los datos relativos a las cuestiones personales y académicas, hemos optado por la aplicación de la técnica de la entrevista a los alumnos de Educación Física y de Educación Infantil y a los profesores de las Áreas de Enseñanza de Educación Física y de Pedagogía.

Proyectamos la técnica de la entrevista con el objetivo de conseguir información de los estudiantes y el profesorado sobre los cuatro aspectos fundamentales del proceso enseñanza-aprendizaje: contenidos, metodología, evaluación y motivación.

#### **LA ENTREVISTA COMO INSTRUMENTO DE EXPLORACIÓN**

La técnica de la entrevista ofrece la posibilidad de realizar una interacción dinámica entre dos personas por medio del lenguaje. Esta ha sido la primera razón por la cual hemos optado por aplicarla en nuestra investigación. Asimismo, con esta técnica, se puede lograr un intercambio de información con un propósito bien definido, enriquecida con los gestos, posturas, expresiones faciales, etc.

Mediante la entrevista pretendemos obtener información importante y significativa sobre los contenidos, la metodología y la evaluación en la Titulación de Magisterio en las especialidades de Educación Física y de Educación Infantil y, también, sobre el factor motivación, cuestiones sondeadas desde la óptica de los alumnos y de los profesores. Intentamos comprender la experiencia que sobre estas cuatro cuestiones tienen los alumnos y los profesionales que les imparten clase. De este modo, esperamos obtener datos sobre el nivel de satisfacción de los alumnos.

Para el logro de estos objetivos hemos optado por la entrevista individual o cualitativa, organizada y estructurada en su contenido. Se trata, por tanto, de una entrevista semiestructurada con preguntas abiertas para que, al mismo tiempo que sirven de guía, se evite entrar en temas distintos de los propuestos.

Desde el primer momento se han tenido en cuenta aspectos básicos que vienen a ser requisitos en el entrevistador, tales como:

- La preparación del entrevistador, para facilitar el desarrollo de la entrevista y eliminar preguntas innecesarias
- Reducir la tensión del entrevistado, con miras a promover una mejor comunicación. Para ello se comenzará aclarando la finalidad de la entrevista y los puntos principales de la misma.
- La preparación de la entrevista en elementos muy concretos como son, el lugar y la hora en que se va a realizar, la forma de autopresentarse, el modo de informar al entrevistado de la finalidad de la entrevista, el anonimato de la información, el lenguaje utilizado para que sea apropiado, la empatía entre el entrevistador y entrevistado.

### **PREGUNTAS-GUÍA PARA LA ENTREVISTA CUALITATIVA**

Las preguntas-guía se han confeccionado a partir de los cuatro núcleos referidos arriba. Además, entendemos que la información sobre la motivación de los alumnos es un elemento básico a la hora de interpretar los datos procedentes de las tres preguntas sobre contenidos, metodología y evaluación.

Las cuatro cuestiones que contiene la entrevista, las consideramos fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con el objetivo de obtener una mayor objetividad se ha mantenido la misma formulación para las entrevista a profesores y alumnos. Las preguntas se prestan a contestar de modo claro y conciso y, al mismo tiempo, a expresar las propias percepciones con libertad, así como sus críticas o deseos personales. La lógica que hemos seguido en la formulación de las preguntas en cada núcleo es la siguiente:

**Núcleo de contenidos:** se han confeccionado preguntas para sondear el aspecto personal y subjetivo en términos de opinión (pregunta 1ª), el aspecto de preparación profesional (pregunta 2ª) y el elemento de juicio y valoración de los contenidos (pregunta 3ª).

**Núcleo relacionado con la metodología:** se han elaborado preguntas de información general sobre las metodologías utilizadas (pregunta 1ª) y la influencia de la metodología en la preparación profesional, en la motivación de los alumnos y en el rendimiento académico (2ª, 3ª y 4ª pregunta).

**Núcleo referido a la evaluación:** con estas preguntas se ha pretendido obtener datos generales sobre cómo evalúa el

profesor, criterios de evaluación (1ª pregunta) y la influencia del tipo de evaluación en la motivación de los alumnos y en su rendimiento académico (2ª y 3ª pregunta).

**Núcleo acerca de la motivación:** hemos optado por preguntas distintas en la entrevista de los alumnos y en la de los profesores. Las preguntas formuladas a los alumnos buscan obtener datos sobre el porqué han elegido la Titulación de Educación Física o Educación Infantil (1ª pregunta) y en qué opción la han elegido (2ª pregunta), y la percepción de la propia motivación (3ª pregunta). Cuestiones que pueden aportar luz sobre los factores de motivación y vocacionales de los alumnos. Las preguntas formuladas a los profesores, van desde una cuestión general sobre la opinión que tienen de la motivación de los alumnos (3ª pregunta) a dos más específicas: sobre los factores que influyen en la motivación en los alumnos (1ª pregunta) y las estrategias que ponen en acto para motivar a los alumnos (2ª pregunta).

Respecto a la naturaleza de las preguntas de la entrevista a alumnos y profesores, se optó por confeccionar un guión que fuera semejante para todos con el objetivo de evitar la dispersión del entrevistado y obtener mayor objetividad a la hora de categorizarlas. El motivo de confeccionar preguntas abiertas ha sido el de dar la posibilidad a los entrevistados de manifestar libremente su propias opiniones.

La entrevista se elaboró teniendo en cuenta el siguiente pautado de preguntas-guía.

## GUIÓN DE LA ENTREVISTA A LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN FÍSICA

*Gracias por participar en la investigación que estamos realizando en el CES Don Bosco. Queremos realizar un estudio de la Titulación en la Especialidad de Educación Física, referida a los contenidos, a la metodología utilizada por los profesores, a la evaluación y a tu nivel motivación. Tu aportación es importante, dado que después de tres años de carrera tienes experiencia para contestar a las preguntas que te vamos a dirigir. Te agradezco mucho que colabores en este estudio, por el bien de los compañeros que te seguirán en la carrera.*

*La entrevista está estructurada en cuatro bloques y sencillamente, te pido que desde tu experiencia de alumno de tercer curso de la especialidad de educación física, comentes de forma a cada una de las preguntas.*

### **DATOS PERSONALES**

- Edad:
- Sexo:  Hombre  Mujer

### **CONTENIDOS**

1. ¿Qué opinión te merecen los **contenidos** cursados en las materias específicas de la Titulación de Educación Física?
2. ¿Consideras que los contenidos actuales, **te preparan profesionalmente** para ser un maestro especializado en Educación Física y para educar con calidad a tus futuros alumnos de primaria?
3. ¿Qué contenidos crees que **faltan**, cuáles **añadirías, potenciarías o eliminarías**?

### **METODOLOGIA UTILIZADA**

1. ¿Qué metodología **utilizan los profesores** de las materias específicas de tu especialidad (Educación Física)?
2. En tu opinión, crees que la *metodología influye* en:
  - 2.1. ¿Tu **preparación profesional**? En caso afirmativo indica el porqué
  - 2.2. ¿Tu **motivación personal como alumno**? En caso afirmativo indica el porqué.
  - 2.3. ¿Tu **rendimiento académico**? En caso afirmativo indica el porqué.

### **EVALUACIÓN**

1. ¿Cómo **te evalúan y con que criterios** los profesores de las materias específicas de Educación Física?
2. En tu opinión, crees que la **evaluación influye** en
  - 2.1. ¿Tu **motivación personal como alumno**?
  - 2.2. ¿Tu **rendimiento académico**?

### **MOTIVACIÓN DE LOS ALUMNOS**

1. ¿Por qué has elegido los estudios de Magisterio y en concreto la Titulación de Educación Física?
2. ¿En que **opción** (1ª, 2ª o 3ª) elegiste esta especialidad?
3. ¿Cómo percibes la motivación de los alumnos de la Titulación de Educación Física del CES Don Bosco?

## **GUIÓN DE LA ENTREVISTA A LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA**

*Como profesional de la educación y dada tu dilatada trayectoria en el campo educativo (especialidad Educación Física) me gustaría que dialogásemos sobre algunas cuestiones relativas a la Titulación de Educación Física y que me diceses tu opinión.*

### **DATOS PERSONALES**

- Edad:
- Sexo:  Hombre  Mujer

### **CONTENIDOS**

1. Como Profesor ¿Qué opinión te merecen los **contenidos** de las materias específicas de la Titulación de Educación Física?
2. ¿Consideras que los contenidos actuales, **preparan profesionalmente** para ser un maestro especializado en Educación Física y poder educar con calidad a los alumnos de primaria?
3. ¿Qué contenidos crees que **faltan**, cuáles **añadirías, potenciarías o eliminarías**?

### **METODOLOGÍA**

1. Como profesional de la educación ¿Qué metodología **utilizas en la enseñanza de los conocimientos requeridos para la especialidad** de Educación Física?
2. ¿Crees que la metodología influye en la **preparación profesional**?

3. ¿Crees que la metodología influye en la **motivación del alumno**?
4. ¿Crees que la metodología influye en el **rendimiento académico**?

### **EVALUACIÓN**

1. ¿Cómo **evalúas y con qué criterios** las materias específicas de Educación Física?
2. ¿Crees que los criterios de evaluación influyen en la **motivación del alumno**?
3. ¿Crees que los criterios de evaluación influyen en el **rendimiento académico** de los alumnos?

### **MOTIVACIÓN DE LOS ALUMNOS**

1. ¿Qué factores crees que influyen en la motivación de los alumnos de Magisterio y en concreto en esta especialidad?
2. ¿Qué estrategias utilizas para motivar adecuadamente a los alumnos de Educación Física?
3. ¿Qué opinión te merece la motivación de los alumnos de la Titulación de Educación Física del CES Don Bosco?

## GUIÓN DE LA ENTREVISTA A LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN INFANTIL

*Gracias por participar en la investigación que estamos realizando en el CES Don Bosco. Queremos realizar un estudio de la Titulación en la Especialidad de Educación Infantil, referida a los contenidos cursados en dicha especialidad, la metodología utilizada por los profesores, la evaluación utilizada y el nivel de motivación de los alumnos, para contribuir a mejorar la calidad de la educación en esta especialidad.*

*La entrevista está estructurada en cuatro bloques y me gustaría que, desde tu condición de alumno de 3º curso de la especialidad de Educación Infantil, dices tu opinión sobre cada una de las preguntas.*

### **DATOS PERSONALES**

- Edad:
- Sexo:  Hombre  Mujer

### **CONTENIDOS**

1. ¿Qué opinión te merecen los **contenidos** cursados en las materias específicas de la Titulación de Educación Infantil?
2. ¿Consideras que los contenidos actuales, **te preparan profesionalmente** para ser un maestro especializado en Educación Infantil y para educar con calidad a tus futuros alumnos de infantil?
3. ¿Qué contenidos crees que **faltan**, cuáles **añadirías, potenciarías o eliminarías**?

### **METODOLOGIA UTILIZADA**

1. ¿Qué metodología **utilizan los profesores** de las materias específicas de tu especialidad (Educación Infantil)?
2. En tu opinión, crees que la **metodología influye** en:
  - 2.1. ¿Tu **preparación profesional**? En caso afirmativo indica el porqué.
  - 2.2. ¿Tu **motivación personal como alumno**? En caso afirmativo indica el porqué.
  - 2.3. ¿Tu **rendimiento académico**? En caso afirmativo indica el porqué.

### **EVALUACIÓN**

1. ¿Cómo **te evalúan y con que criterios** los profesores de las materias específicas de Educación Infantil?
2. En tu opinión, crees *que evaluación influye* en:
  - 2.1. ¿Tu **motivación personal como alumno**?
  - 2.2. ¿Tu **rendimiento académico**?

### **MOTIVACIÓN DE LOS ALUMNOS**

1. ¿Por qué has elegido los estudios de Magisterio y en concreto la Titulación de Educación Infantil?
2. ¿En que **opción** (1ª, 2ª o 3ª) elegiste esta especialidad?
3. ¿Cómo percibes la motivación de los alumnos de la Titulación de Educación Infantil del CES Don Bosco?

## **GUIÓN DE LA ENTREVISTA A LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN INFANTIL**

*Como profesional de la educación y dada tu dilatada trayectoria en el campo educativo en alumnos de la especialidad Educación Infantil, me gustaría que dialogásemos sobre algunas cuestiones relativas a la Titulación de Educación Infantil y que me dieras tu opinión.*

### **DATOS PERSONALES**

- Edad:
- Sexo:  Hombre  Mujer

### **CONTENIDOS**

1. Como Profesor ¿Qué opinión te merecen los **contenidos** de las materias específicas de la Titulación de Educación Infantil?
2. ¿Consideras que los contenidos actuales, **preparan profesionalmente** para ser un maestro especializado en Educación Infantil y poder educar con calidad a los alumnos de infantil?
3. ¿Qué contenidos crees que **faltan**, cuáles **añadirías, potenciarías o eliminarías**?

### **METODOLOGÍA**

1. Como profesional de la educación ¿Qué metodología **utilizas en la enseñanza de los conocimientos requeridos para la especialidad** de Educación Infantil?

2. ¿Crees que la metodología influye en la **preparación profesional**?
3. ¿Crees que la metodología influye en la **motivación del alumno**?
4. ¿Crees que la metodología influye en el **rendimiento académico**?

### **EVALUACIÓN**

1. ¿Cómo **evalúas y con qué criterios** las materias específicas de Educación Infantil?
2. ¿Crees que los criterios de evaluación influyen en la **motivación del alumno**?
3. ¿Crees que los criterios de evaluación influyen en el **rendimiento académico** de los alumnos?

### **MOTIVACIÓN DE LOS ALUMNOS**

1. ¿Qué factores crees que influyen en la motivación de los alumnos de Magisterio y en concreto de esta especialidad?
2. ¿Qué estrategias utilizas para motivar adecuadamente a los alumnos de Educación Infantil?
3. ¿Qué opinión te merece la motivación de los alumnos de la Titulación de Educación Infantil del CES Don Bosco?

### **FECHA, LUGAR Y HORARIO DE LAS ENTREVISTAS**

Se establecieron con tiempo los días y las horas de las entrevistas, teniendo en cuenta las posibilidades de los entrevistados. Se tomó el acuerdo de entrevistar fuera del Centro, en horas disponibles tanto para los alumnos como para los profesores y nunca en horas lectivas. Con cada persona se concertaron las citas con antelación, vía correo electrónico. Las entrevistas se llevaron a cabo en los meses de marzo y abril de 2008.

Para neutralizar, en lo posible, la influencia de los factores subjetivos del entrevistador en el entrevistado, se buscó un entrevistador ajeno al personal del Centro. De este modo, los entrevistados han gozado de una situación neutra, con la posibilidad de gozar de mayor libertad a la hora de expresarse.

### **1. 1. 3. DESCRIPCIÓN DE LAS MUESTRAS**

Los alumnos entrevistados corresponden a Tercero de Educación Física y de Educación Infantil.

El total de la población referida a Educación Física es de 177 alumnos, de los cuales, 136 corresponden al turno de la mañana (104 hombres y 32 mujeres) y 41 al turno de la tarde (36 hombres y 5 mujeres).

Respecto a los alumnos de Educación Infantil, la población es de 180 alumnos, de los cuales, 126 corresponden al turno de la mañana (117 mujeres y 9 hombres) y 54 al turno de la tarde (41 mujeres y 13 hombres).

Nuestra muestra tomada al azar, por tanto probabilística, llamada de invitado o a propósito se ha configurado del siguiente modo:

- En Educación Física, 47 personas. El grupo de la mañana ha estado formado por 31 y el grupo de la tarde por 16.
- En Educación Infantil, 57 alumnos. En el grupo de la mañana, 30 y en el grupo de la tarde, 27.

Respecto a los Profesores de Educación Física, hemos entrevistado a todos los que imparten asignaturas específicas, en total 5 profesores, miembros del Área de Enseñanza de Educación Física. Con esta decisión hemos buscado la mayor objetividad de los resultados dado que era un grupo muy reducido.

Respecto a los Profesores de Educación Infantil, aún siendo más numeroso el grupo, hemos optado también por entrevistar a 5 de ellos, que imparten asignaturas específicas. La elección también fue tomada al azar.

## **1. 2. PRESENTACIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS**

La obtención de datos de las entrevistas para el estudio de las variables independientes valoradas, ha supuesto una tarea francamente larga y laboriosa por el tiempo empleado en hablar con 104 alumnos y 10 profesores y por el trabajo posterior de recuperar toda la información recibida, ya que la información se transcribía en el momento de la entrevista, utilizando también grabadora.

Las entrevistas se han realizado en los meses de marzo y abril de 2008; el tiempo empleado ha sido de unos 35 días, con una media de tres horas al día.

Las respuestas de los entrevistados, alumnos y profesores, se han codificado en datos, según las constantes encontradas, reservando el término *otros* para aquellas respuestas que no guardaban relación con las preguntas.

A continuación se detallan los datos obtenidos en las entrevistas:

## **1. 2. 1. DATOS DE LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN FÍSICA**

### **1.2.1.1. ALUMNOS DE EDUCACIÓN FÍSICA MAÑANA**

#### **LA MUESTRA**

La totalidad de alumnos de Tercero de la Especialidad de Educación Física, tal como se ha indicado anteriormente es de 177 alumnos, de los cuales, 136 cursan sus estudios en el turno de mañana.

La muestra obtenida es de 31 alumnos de los cuales 25 son hombres y 6 mujeres.

Las edades de la muestra de alumnos de tercero de Educación Física, mañana, están comprendidos entre los 20 y los 31 años de edad: 25 hombres y 6 mujeres:

- De 20-a 23 años: 3 mujeres y 20 hombres.
- De 24 a 27 años: 2 mujeres y 5 hombres.
- De 28 a 31 años: 1 mujer y 0 hombres.

#### **LOS DATOS DE LA ENTREVISTA**

Los *datos de entrevista* se reflejan en tablas, referidas a las cuatro cuestiones planteadas: Contenidos, Metodología, Evaluación y Motivación.

Como se ha indicado anteriormente, cada bloque contiene la variedad de respuestas aportadas por los entrevistados y agrupadas según la similitud significativa de las mismas.

A continuación se presentan las tablas con los datos mencionados:

#### **DATOS DE LA ENTREVISTA**

<b>BLOQUE CONTENIDOS</b>		
	<b>RESPUESTAS</b>	<b>Nº</b>
<b>1º PREGUNTA:</b> ¿Qué opinión te merecen los contenidos cursados en las materias específicas de la Titulación de Educación Física?	Muy interesantes la mayoría de ellos en calidad y en cantidad. (5). Útiles y necesarios para nuestra práctica diaria, (3) aplicables en todo momento a la práctica.	8
	Me han parecido bien, pero me hubieragustado más práctica. Algunos contenidos no sirven mucho (5). Correctos (3), pero se deberían enfocar más a la labor docente en el aula (1).	9
	Demasiado teóricos y poco prácticos (8 )	8
	Hay muy pocos contenidos específicos de Educación Física (1) He aprendido poco en lo referente a educación física (1). Algo escasos en temas específicos, tenemos que recurrir a cursos complementarios (1).	3
	No saben, no contestan (3)	3
<b>TOTALES</b>		31

<b>BLOQUE CONTENIDOS</b>		
	<b>RESPUESTAS</b>	
<p><b>2º PREGUNTA:</b> ¿Consideras que los contenidos actuales, te preparan profesionalmente para ser un maestro especializado en educación física y para educar con calidad a tus futuros alumnos de primaria?</p>	Sí (5). Sí, son los necesarios (1) y preparan para la profesión (1). Sí, la mayoría me han ayudado (1). Sí, sobre todo en las materias específicas (5)	
	Sí, pero esperemos que con el nuevo plan de 4 años mejore (2)	
	Me han dado una base sobre la cual debo seguir formándome (1). Te preparan pero has de ampliar conocimientos (1). Te preparan lo básico, sólo eso (2) hay que recurrir a cursos complementarios. Sí, estoy capacitado pero no por haber hecho la carrera sino por hacer otros cursos (1).	
	Los contenidos teóricos son necesarios pero los que te preparan son los prácticos (1). Mucho temario pero pobre en materias específicas (2).	
	No te preparan mal pero falta más práctica (3).	
	En parte si, pero la carrera está mal estructurada: muchas asignaturas en 2º y pocas en 3º (1).	
	No (2). No me considero preparado, me siento igual que cuando estaba en primero (1). Hay asignaturas que se podrían suprimir como la de conocimiento del medio y ampliar conocimientos específicos. Somos aprendices de todo y maestros de nada (1).	
	<b>TOTALES</b>	

<b>BLOQUE CONTENIDOS</b>		
<b>3º</b> <b>PREGUNTA:</b> ¿Qué contenidos crees que faltan, cuáles añadirías, potenciarías o eliminarías?	<b>RESPUESTAS</b>	
	<b>GENERAL</b>	
	Verlo vosotros, que para eso os pagamos. Más horas de clases prácticas. Más especialización en otras materias. Quitaría las no específicas y añadiría más específicas. (2) Distribución no muy buena, mucho en 2º y poco en 3º. Libertad de opción en las de libre elección. No saben, no contestan (la mayoría)	
	<b>FALTA</b>	
	Clases prácticas (3). Ejercicios propios para cada aspecto a trabajar en las clases (2). Relacionados con la pedagogía específica de E. Física (3). Contenidos relacionados con las TIC (1). Deportes y aplicación de éstos en las aulas (3). Deportes en la naturaleza, en equipo, ocio y tiempo libre (1) Deportes colectivos (1). Psicomotricidad (1). Metodologías prácticas, hay mucha teoría. Iniciación deportiva (1). Acondicionamiento físico y Didáctica de 1º y 2º (1). Falta mayor adaptación a la docencia (1). No saben y no responden (13)	
	<b>AÑADIR/POTENCIAR</b>	
	Conocimientos relacionados con la práctica y sesiones propiamente dichas (1). Clases prácticas (4). Juegos y deportes (1). Actividades deportivas en diferentes entornos: medio acuático, entorno natural, extraescolares (1). Resolución de conflictos (1). Contenidos didácticos (2). Asignaturas basadas en Educación Física, específicas (2), prácticas (6). Deportes (1). Deportes colectivos en 1º, 2º y 3º (1). Educación de base en 1, 2, 3. (1). Aspectos a nivel físico hasta los 12 años, que es el límite de edad que podemos impartir clase (1). Pedagogía y desarrollo motor en edad escolar (1). Habilidades motrices básicas y la transferencia a las iniciaciones deportivas (1). No saben responder: (7)	
	<b>ELIMINAR</b>	
Eliminaría los que no son específicos. (2). Ciencias naturales (10) o menos créditos (1). Contenidos de la didáctica de I y II. Conocimiento del medio (5) o menos créditos (2). La segunda parte de Nuevas tecnologías (1) No saben responder (10)		
<b>TOTALES</b>		<b>31</b>

<b>BLOQUE METODOLOGÍA</b>		
<b>RESPUESTAS</b>		
<b>1ª PREGUNTA:</b> ¿Qué metodología utilizan los profesores de las materias específicas de tu especialidad (Educación Física)?	<p>Muy dispar entre los profesores, cada uno la suya. Variados, cada profesor el suyo (2).</p> <p>Depende pero hay quien suelta la información y se olvida de la comprensión (1). La de siempre: el profesor explica y nosotros, sentados, escuchando (1).</p> <p>Alternan mando directo en las clases teóricas y prácticas (2). Mayor libertad. Instrucción directa (2). Algunas veces es práctica (1).</p> <p>Nos tratan como catedráticos, el vocabulario es difícil (biología y didáctica de la Educación Física) (1)</p> <p>Clases magistrales, pesadas que, algunas veces se apoyan con el uso del proyector y alguna práctica (6). Alternan la teoría y la práctica, más la primera (5). Unas potencian las clases prácticas y otras las teóricas (1).</p> <p>Pequeños grupos (1).</p> <p>Teoría y encima exponemos nosotros la práctica. Demasiada teoría (1). PW, transparencias, web (3).</p> <p>Cuestionarios prácticos. Apuntes, dossier (1).</p> <p>Algunos lamentable (2). Algunos no llevan el control de la clase (1). No comparto la mayoría de ellas. Algunos muy mal las explicaciones (1).</p>	
<b>TOTALES</b>		31

<b>BLOQUE METODOLOGÍA</b>		
<b>RESPUESTAS</b>		
<b>2ª PREGUNTA:</b> En tu opinión, crees que la metodología influye en:	<b>2.1.</b> Sí (2). Sí, hay metodologías que influyen más en que te guste o no la clase y los contenidos (2). Sí porque luego influye en cómo enseñas tú en el futuro (1). Te ayuda a crearte tu propia metodología (15). Nos sirven de guía a la hora de realizar el trabajo (4). Sí porque si no hay una buena metodología hay más dificultad para la comprensión (1). Sí es la base de mi aprendizaje, como yo aprenda la materia (1). En parte sí porque influyen en si te gusta la clase y te influirá en bien o mal (2). Con algunos no aprovechamos debido al descontrol (1). No me siento preparado (1). No (1).	
¿Tu preparación profesional?		
¿Tu motivación personal como alumno?	<b>2.2.</b> Sí (2). Sí, influye mucho ya que si participas te motivas más (9). Sí, cuanto más dinámica más motivación (5). A veces puede ser decisiva (1). Sí, te ayudan a desarrollar métodos de enseñanza (1). Sí, pero con algunos profesores hay desmotivación absoluta (2) Mucha parrafada y tecnicismos (2). Tengo gran motivación (2). Intento ser el mejor de la clase (1). Nos influye poco, hemos de buscar otras motivaciones (1). No tengo motivación (1). No entiendo, estaba motivado en 1º y 2º, ahora nada en 3º con tanto tiempo libre (1). Algunas clases muy aburridas, te desmotivan (1). No, no tiene que ver la metodología con la motivación (2) No responde (1)	
2.3.¿Tu rendimiento académico	<b>2.3.</b> Sí (2). Sí porque ayuda a que cojas bien la materia (2). Sí, desde luego, te motivas más y rindes más (17). Si, de lo contrario no aprendes y es decepcionante (4) Sí, me ayudan a ser mejor persona (1). Bien, menos con un profesor (1).Medio (1). Bajo (1). No (2)	
<b>TOTALES</b>		<b>31</b>

<b>BLOQUE EVALUACIÓN</b>	
<b>RESPUESTAS</b>	
<p><b>1ª</b> <b>PREGUNTA:</b> ¿Cómo te evalúan y con qué criterios los profesores de las materias específicas de Educación Física?</p>	<p>Evalúan bien, menos uno, muy a la baja, otros no evalúan la asistencia (4). Evalúan bastante la asistencia y la participación y los parciales (1). Exámenes parciales para la gente que viene a clase, buena medida (2).</p> <p>Con examen teórico (7). Puedes ser un crack en prácticas pero como suspendas la teoría, no te vale de nada (1). Con un simple examen (7). No se tiene en cuenta la asistencia a clase (1).</p> <p>Depende de cada profesor (4). Hay profesores muy exigentes. Otros no dan una clase teórica en todo el año y te evalúan de la teoría, otros lo hacen bien (2).</p> <p>Soy incrédulo con la asistencia y la participación, espero que cambie y se valore el esfuerzo que quien le dedica horas en casa (1).</p> <p>Criterios: el conocimiento y el esfuerzo (1). Si sabes aplicar la teoría a casos concretos (1).</p>
<b>TOTALES</b>	<b>31</b>

<b>BLOQUE EVALUACIÓN</b>		
<b>RESPUESTAS</b>		
<p><b>2º PREGUNTA:</b></p> <p>En tu opinión, crees que la evaluación influye en:</p> <p>2.1. ¿Tu motivación personal como alumno?</p> <p>2.2. ¿Tu rendimiento académico?</p>	<p><b>2.1.</b></p> <p>Muchísimo. Sí. Evidentemente depende del tipo de evaluación y motiva más y aumenta la autoestima. Te ayuda si la evaluación es acertada, de otro modo te desmotiva (23)</p> <p>Si te evalúan de modo injusto te desmotivas (1)</p> <p>Cuando no te reconocen el esfuerzo, te desmotivas (1)</p> <p>Me quedo más con el esfuerzo realizado que con la nota (2)</p> <p>No (3)</p> <p>No responde (1)</p>	
	<p><b>2.2.</b></p> <p>Muchísimo. Sí (15)</p> <p>Si la evaluación es buena te motiva (4). Te interesas más (3) Te ayuda a afrontar nuevos retos. Lo contrario, te influye negativamente (2)</p> <p>No (5).</p> <p>No responde (2)</p>	
<b>TOTALES</b>		<b>31</b>

<b>BLOQUE MOTIVACIÓN</b>		
<b>RESPUESTAS</b>		
<p><b>1ª PREGUNTA:</b> ¿Por qué has elegido los estudios de Magisterio y en concreto la Titulación de Educación Física?</p>	<p>Vocación, mi sueño (4) motivación (1) Me gusta la educación los niños y el deporte (17) me encantan los niños y el deporte, disfruto (4). Quiero ser una buena maestra y transmitir a los niños, me apasiona el deporte (4). Es lo que quería hacer cuando me propuse estudiar una carrera Toda la vida vinculado a la docencia y en caso de dedicarme a la docencia, esto es lo más cercano (1). En mi casa el magisterio ha estado presente y me gusta la educación física (1). Porque desde toda la vida he querido ser maestro, saber que los niños han pasado por mis manos y porque la sonrisa de un niño hace que cualquier cosa de este mundo que esté bañada en sombra deje de estarlo (1).</p> <p>Me gusta la actividad física y quiero dar el salto a INEF (1). No me dio la nota para INEF y esto es un trampolín (2). Quería hacer INEF pero por causas personales no pude acceder y elegí esta (1) Me gustaba más antes de empezar</p>	
<b>TOTALES</b>		<b>31</b>

<b>BLOQUE MOTIVACIÓN</b>		
<b>RESPUESTAS</b>		
<p><b>2ª PREGUNTA:</b> ¿En que opción (1ª, 2ª o 3ª) elegiste esta especialidad?</p>	<p>1ª y única. (24). 2ª (4) la primera en INEF (3)</p>	
<b>TOTALES</b>		<b>31</b>

<b>BLOQUE MOTIVACIÓN</b>		
<b>RESPUESTAS</b>		
<p><b>3ª PREGUNTA:</b></p> <p>¿Cómo percibes la motivación de los alumnos de la Titulación de Educación Física del CES Don Bosco?</p>	<p>Muy buena (2).                      En general aceptable, buena (3).                      Buena (2).                      Bastante alta (3).                      Media alta.                      Escasa (4). Poca (2). Esperábamos más prácticas, ponernos en el papel del profesor...                      Media baja (2). Baja (1). Muy baja, hay una gran permisividad al comportamiento disruptivo en clase y baja el esfuerzo (1). Muy baja no hay trabajo (1).                      Hay de todo:                      La gente entra en el CES porque no ha podido entrar en otro sitio, en el INEF (2). Al final repercute en la clase y en el personal (1).                      Muy regular no todo el mundo tiene vocación.                      Algunos creen que por que están en magisterio y pagan, lo dan todo regalado. Ha ido descendiendo desde primero.                      Con ciertos profesores, absolutamente nula.                      Somos pocos los que queremos dedicarnos a esto, por eso hay tanta falta de asistencia, salen perjudicados al final los alumnos.                      Falta respeto, pagan los mismos, los que quieren aprender y formarse.                      Dispar, nota negativa. Distancia profesor alumno es rígida e influenciada por la política de la universidad, metodología de algunos profesores, descontento general.</p>	
<b>TOTALES</b>		31

### 1.2.1.2. ALUMNOS DE EDUCACIÓN FÍSICA TARDE

#### LA MUESTRA

La muestra que hemos obtenido de los alumnos de tercero en la especialidad de Educación Física, tarde, ha sido de 16 sobre una población de 41 alumnos. Respecto a la muestra, 14 son hombres y 2 mujeres, con edades comprendidas entre 20 y 32 años.

Las edades de los alumnos de tercero de Educación Física, tarde, están comprendidos entre los 20 y los 31 años de edad: 2 mujeres y 14 hombres:

- De 20- 23 años: 1 mujer y 12 hombres.
- De 24 a 27 años: 1 mujer y 1 hombre.
- De 28 a 31 años: 0 mujeres y 1 hombre.

#### LOS DATOS DE LA ENTREVISTA

*Los datos de entrevista* se reflejan en tablas referidas a las cuatro cuestiones planteadas: Contenidos, Metodología, Evaluación y Motivación.

Como se ha indicado anteriormente, cada bloque contiene la variedad de respuestas aportadas por los entrevistados y agrupadas según la similitud significativa de las mismas:

A continuación se presentan las tablas con los datos mencionados:

**DATOS DE LA ENTREVISTA**

<b>BLOQUE CONTENIDOS</b>		
	<b>RESPUESTAS</b>	
<b>1º PREGUNTA:</b>  ¿Qué opinión te merecen los contenidos cursados en las materias específicas de la Titulación de Educación Física?	Bien estructurados y variedad en la titulación (1). Acordes con la práctica de la educación física en los colegios, visión amplia (1). Muy completos (1).	
	Correctos y de acuerdo con los contenidos de primaria. Bien, aunque falta una orientación didáctica más actualizada (1). Buenos, diversos, falta adecuación para primaria (3). En gran parte buenos pero hay contenidos que no sirven para la educación física (2). Correctos, aunque hay que incidir más en contenidos específicos y casos prácticos. Validos (1)	
	En algunas asignaturas demasiados contenidos (3).	
	Escasas. Poco estructuradas. Pobres y repetitivas. No ajustados a la realidad, poco prácticos (2).	
	Otros (1).	
	<b>TOTALES</b>	

<b>BLOQUE CONTENIDOS</b>		
	<b>RESPUESTAS</b>	
<b>2º PREGUNTAS:</b>  ¿Consideras que los contenidos actuales, te preparan profesionalmente para ser un maestro especializado en educación física y para educar con calidad a tus futuros alumnos de primaria?	Sí. (2). Sí, bastante específicos de la materia (1). Sí, en general (1). Sí, siempre que se estudie (1). Sí, otra cosa es la metodología (1).	
	Sí, pero depende de la metodología (1). Sí, pero depende de los profesores (2). Sí, pero les falta más la adecuación a primaria (1). Sí, pero es necesario que sean más específicos en cuanto a <i>Acondicionamiento Físico</i> (1) En algunas sí, en otras les falta adaptación (1). A medias (1).	
	No, yo me baso en las experiencias de prácticas (1). No (3)	
<b>TOTALES</b>		<b>16</b>

<b>BLOQUE CONTENIDOS</b>		
<p><b>3º</b></p> <p><b>PREGUNTA:</b></p> <p>¿Qué contenidos crees que faltan, cuáles añadirías, potenciarías o eliminarías?</p>	<b>RESPUESTAS</b>	
	<b>GENERAL</b>	
	No han respondido a aspectos generales	
	<b>FALTA</b>	
	Tampoco han respondido a esta pregunta	
	<b>AÑADIR/POTENCIAR</b>	
	<p>Más pedagogía en asignaturas como Acondicionamiento y Deportes Colectivos. (1).                      Faltan soluciones a posibles problemas prácticos (1), trabajo de aula (1).                      Cursos prácticos (2). Práctica y Didáctica (1). Más prácticos y cercano a la educación primaria (2).                      Educación física de base (1).                      Para aplicar a la vida diaria: salud, hábitos de conducta en la actividad física (1).                      Didácticos de Educación Física (2).  <i>Habilidades motoras básicas (1).</i>  <i>Acondicionamiento físico, problemas diario en el aula de primaria (afrontar conflictos) (2).</i>                      No contestan (1).</p>	
	<b>ELIMINAR</b>	
	<p>Temas que más o menos se han dado (2). Parte de los contenidos que hacen referencia a los procesos y a la evolución histórica de la Educación Física. (2)                      No responden (12)</p>	
	<b>TOTALES</b>	

<b>BLOQUE METODOLOGÍA</b>	
<b>RESPUESTAS</b>	
<p><b>1ª PREGUNTA:</b> ¿Qué metodología usan los profesores de las teorías específicas de tu especialidad?</p>	<p>La mayoría utiliza una buena metodología. Depende de los profesores: unos usan una metodología cercana y buena. Algunos, idónea y acertada. Mixta entre teoría y práctica. Magistral en la teoría y mando directo en la práctica y otras resoluciones de problemas. Mando director sin casi autonomía por parte del alumno. Mando directo y leyendo directamente la presentación del PW o transparencias. Hay algunas excepciones, gracias a Dios (7).</p> <p>Las teóricas se asemejan al modelo tradicional. Algunos excesivamente teóricos incluso en las sesiones prácticas y con tendencias anticuadas (3). Otros crean conflictos y se contradicen. Hay uno que la tiene rígida y totalmente magistral. Con escaso y nulo aprovechamiento de la tecnología. Muy estricto en su metodología. Pues uno muy motivador pero demasiado exigente, tanta exigencia que luego no sirve. Otros muy aburridos y poca motivación o nula. Y uno, en especial, usa el plan del 70, no motiva, no sabe explicar y exige el que más. Y luego no puedes exigirle nada. Parece que somos niños que hay que educar, además de que se cree el mejor y luego es el peor. Y luego hay otro, muy científico, que parece que me va a preparar para cirujano fisioterapeuta. Es excesivo (2).</p> <p>Otros muy técnica que no te enteras de nada, y otros pésima basada en lectura literal de sus apuntes o proyecciones. Esta última desmotivada. Otros, totalmente desfasada y deficiente, anticuada, obsoleta (3).</p> <p>Salvo a dos profesores y, en muchas ocasiones, sólo uno merece la pena para mí. Con el resto no estoy de acuerdo como llevan las clases, sobre todo con el del plan del 70. No somos niños para que nos pasen lista encima de que pagamos por venir, ni que nos pidan el cuaderno como a un niño de primaria (1).</p>
<b>TOTALES</b>	<b>16</b>

	<b>BLOQUE METODOLOGÍA</b>	
	<b>RESPUESTAS</b>	
<p><b>2ª PREGUNTA:</b> En tu opinión, crees que la <i>metodología</i> influye en:</p> <p>2.1. ¿Tu preparación profesional?</p> <p>2.2. ¿Tu motivación personal como alumno?</p> <p>2.3. ¿Tu rendimiento académico?</p>	<p><b>2.1.</b> Sí. Se aprende de las experiencias vividas. Es muy distinta la forma de unos y de otros en dar la clase. Es fundamental el acostumbrarse a dirigir una clase. Es la base de nuestro aprendizaje. Porque marca las pautas para dar clase y se aprende de lo que se ve y se toman ejemplos. Lo lógico es enseñar como te enseñan a ti. Es la base del conocimiento y la manera de asimilar los contenidos y organizarse bien (11). Sí, pero actualmente no es la mejor manera de aprender. Sí, pero hay metodologías que no fomentan el interés de aprender, sólo para aprobar. Y a mí no me motivan nada y en tercero debería ser lo contrario Si y no. Cada uno tiene su propia metodología, si me fijo en algunos de aquí no me influiría, los hay mejores (5).</p>	
	<p><b>2.2.</b> Sí (3). Sí. Hace que se preste más atención. Porque me gusta la EF y todo lo que se haga bien o mal me afecta en cierto sentido. Influye para bien o para mal. Porque la innovación metodológica es parte del aprendizaje (proceso). Es fundamental para realizar tu trabajo con garantías de éxito. (4) Sí. Pero algunos profesores contradicen a otros y crean confusiones. Hay profesores que por su modo de dar las clases desmotivan. A veces me duermo, viendo a un profesor leyendo toda la hora (1). Las clases ya son aburridas y algunas incluso difíciles o duras de por sí y no motivan. Pero el trabajo que realizo es para aprobar y no por motivación personal (2). Pero mi motivación es pobre. La calidad docente es bastante mala. Y la que siguen algunos profesores desmotiva a veces. Sí, de hecho mi motivación ha decrecido, porque no se motiva (6)</p>	
	<p><b>2.3.</b> Sí. Una buena metodología aumenta el rendimiento Porque una buena metodología te ayuda a interiorizarlos. Influye pero si te aplicas apruebas. (6) Sí, pero no me siento involucrado en las asignaturas. Sí, puede desmotivarte y no hacer nada (8). No (2).</p>	
	<p><b>TOTALES</b></p>	

BLOQUE EVALUACIÓN		
RESPUESTAS		
<p><b>1ª PREGUNTA:</b></p> <p>¿Cómo te evalúan y con qué criterios los profesores de las materias específicas de Educación Física?</p>	<p>Bastante correctos: teoría y práctica. Más o menos el adecuado (2).</p> <p>Exámenes y trabajos. Exámenes y evaluación final.</p> <p>Tienen en cuenta varios factores (2). En exceso las faltas (1).</p> <p>Asistencia, participación examen, trabajo y esfuerzo (4).</p> <p>Modelo de aprender o suspender. La mayoría conocimiento puro y duro de lo expuesto en la teoría (2).</p> <p>Cada uno, excepto uno, como le viene en gana, muy exigentes para lo que luego aplicas en el aula.</p> <p>No estoy de acuerdo con algunos profesores. Debería actualizarse (3).</p> <p>Imprecisos y difusos en algunos casos, justos en otros (2).</p>	
<b>TOTALES</b>		<b>16</b>

BLOQUE EVALUACIÓN		
RESPUESTAS		
<p><b>2º PREGUNTA:</b></p> <p>En tu opinión, crees que la evaluación influye en:</p>	<p><b>2.1.</b></p> <p>Sí (8). Sí, en la valoración del esfuerzo. Sí, cuando hay buenos resultados te animas más (4).</p> <p>Sí, un profesor que exige mucho agobia, el que no exige crea pasotismo (1).</p> <p>Bastante poco (1). No (2).</p>	
<p>2.1. ¿Tu motivación personal como alumno?</p> <p>2.2. ¿Tu rendimiento académico?</p>	<p><b>2.2.</b></p> <p>Si (10).</p> <p>Sí, si estudias. Sí, normalmente cuando no te sientes involucrado, perjudica (2).</p> <p>No demasiado, la motivación me la pongo yo igual que mis metas (1). NO (3).</p>	
<b>TOTALES</b>		<b>16</b>

BLOQUE MOTIVACIÓN	
RESPUESTAS	
<p><b>1ª PREGUNTA:</b> ¿Por qué has elegido los estudios de Magisterio y en concreto la Titulación de Educación Física?</p>	<p>Es lo que más me gusta y quiero dedicarme. Coincide con mi proyecto de vida. Vocación. Por vocación porque me gusta estar con los niños y me gusta el deporte. Me gusta la Educación Física y transmitirlo a los niños. Por vocación y ser un buen profesor que sepa enseñar y no como los que tuve (13). Porque vengo de la FP Superior, de TAFAD y me gusta trabajar con niños (1). Porque no me dio tiempo hacer las pruebas de acceso al INEF. Magisterio: única opción. Mi idea era hacer la licenciatura (1). Son estudios fáciles de cursar y en relación al deporte y la actividad física (1).</p>

BLOQUE MOTIVACIÓN	
RESPUESTAS	
<p><b>2ª PREGUNTA:</b> ¿En que opción (1ª, 2ª o 3ª) la elegiste esta especialidad?</p>	<p>En la primera (10). En la segunda (3), lo intenté en otra en la que estoy trabajando ahora (1) Última (1). No recuerdo (1).</p>

BLOQUE MOTIVACIÓN	
RESPUESTAS	
<p><b>PREGUNTA:</b> ¿Cómo percibes la motivación de los alumnos de la Titulación de Educación Física del CES Don Bosco?</p>	<p>Buena (2), aunque muchos trabajos (1) Media-alta (1). Media. Hay que gente que comienza con mucha ilusión y a medida que pasan los cursos bajan, esto no beneficia (1). Estamos bastante desmotivados y cansados (1). Poca motivación (1). Depende de los profesores, con unos motivados, con otros nada (1). Escasa (1). Este año algo más baja (1). Baja (2) Muy baja (2) la mayoría está aquí porque no puede hacer otra cosa. Muy poca gente está aquí por que le gusta o por vocación (1). Mi percepción es que buscamos otra titulación (1).</p>

## **1. 2 .2. DATOS DE LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN INFANTIL**

### **1.2.2.1. ALUMNOS DE EDUCACIÓN INFANTIL MAÑANA**

#### **LA MUESTRA**

La totalidad de alumnos de Tercero de la Especialidad de Educación Infantil es, tal como se ha indicado, 180 alumnos, de los cuales 126 corresponden al turno de mañana: 117 alumnas y 9 alumnos. La muestra que hemos entrevistado ha quedado constituida en 30 alumnos de los cuales 29 son alumnas y sólo hay un alumno.

Las edades de los alumnos de tercero de Educación Infantil, mañana, están comprendidos entre los 20 y los 31 años de edad: 29 mujeres y 1 hombre.

- De 20- 23 años: 26 mujeres y 1 hombre.
- De 24 a 27 años: 1 mujer y 0 hombres.
- De 28 a 31 años: 2 mujeres y 0 hombres.

#### **DATOS DE LA ENTREVISTA**

*Los datos de entrevista* se reflejan en tablas referidas a las cuatro cuestiones planteadas: Contenidos, Metodología, Evaluación y Motivación.

Como se ha indicado anteriormente, cada bloque contiene la variedad de respuestas aportadas por los entrevistados y agrupadas según la similitud significativa de las mismas:

A continuación se presentan las tablas con los datos mencionados:

**DATOS DE LA ENTREVISTA**

<b>CONTENIDOS</b>		
	<b>RESPUESTAS</b>	
<b>1º</b> <b>Pregunta:</b> ¿Qué opinión te merecen los contenidos cursados en las materias específicas de la Titulación de Educación Infantil?	De gran interés para la carrera, buenos (2). La mayoría han sido buenos y acordes con la asignatura.	
	En algunas ocasiones los contenidos han tratado temas alejados de Educación Infantil, demasiada materia innecesaria y excesivos trabajos (8).	
	Los adecuados (8). Adecuados, ha faltado más practica (7). En segundo alguna asignatura no la veo adecuada porque era para enseñar a personas mayores (4). En primero, muy bien, en segundo también, no tanto en tercero (1). Importantes los contenidos de religión (1).	
<b>Totales</b>		<b>30</b>

<b>CONTENIDOS</b>		
<b>2º Pregunta:</b>	<b>RESPUESTAS</b>	
¿Consideras que los <b>contenidos</b> actuales, te preparan profesionalmente para ser un maestro especializado en Educación Física y para educar con calidad a tus futuros alumnos de infantil?	Creo que sí (10). Sí, ha habido contenidos esenciales, otros no los vamos a aprovechar mucho (6). Sí, pero han faltado pautas para llevar una clase de infantil (2).	
	Algunos sí te preparan: Aspectos psicológicos, didácticos, psicomotricidad, desarrollo psicomotor, didáctica de las matemáticas, artes plásticas (2). Te preparan para los contenidos teóricos no para dar clase, llevar una acción tutorial, relación con padres (5). Sí nos preparan, pero las prácticas sobre todo (1). Algunas asignaturas: Música y desarrollo motor, esenciales los pondría en 3º. Hay asignaturas que se alejan de nuestra realidad del aula (2).	
	La mayoría no me han preparado (1). No (1).	
<b>TOTALES</b>		<b>30</b>

<b>CONTENIDOS</b>		
<p><b>3º</b> <b>Pregunta:</b> ¿Qué contenidos crees que faltan, cuáles añadirías, potenciarías o eliminarías?</p>	<b>RESPUESTAS</b>	
	<b>GENERAL</b>	
	<p>Alguna clase debería ser de aplicación infantil. Hecho en falta muchos contenidos. El 3º año ha sido de risa, sólo dos asignaturas ha merecido la pena.</p>	
	<b>FALTA</b>	
	<p>Faltan más clases prácticas (4). Cómo enseñar matemáticas y lengua en infantil, iniciar en la escritura. Relación con los padres (2). Más música (1). No responden (23).</p>	
	<b>AÑADIR/POTENCIAR</b>	
	<p>Elementos de ortografía del niño (1). Métodos de enseñanza (3). Enseñanza de números, etc. Matemáticas de primaria (2). Primeros auxilios, necesarios porque puede haber accidentes (3). Enfermedades infantiles (1). Metodología del juego, teatro (3). Problemática en el aula (4). Sanidad e higiene (2). Una asignatura que se llamara "aula". Problemas en el aula, conflictos familiares y escolares (2). Expresión corporal. Discapacidades. Inglés (2). Recursos didácticos. Matemáticas de 2º curso. Desarrollo psicomotor. Artes plásticas (4). No responden (3).</p>	
	<b>ELIMINAR</b>	
<p>Psicología de la educación (1). Ciencias sociales (11) Conocimiento del medio natural, de medio ambiente (11). Reducir algunos trabajos que son inútiles (1). No responden (6).</p>		
<b>TOTALES</b>		<b>30</b>

<b>METODOLOGÍA</b>		
<b>RESPUESTAS</b>		
<b>Pregunta</b>		
¿Qué metodología que utilizan los profesores de las materias específicas de Educación Infantil?	<p>La adecuada (3).</p> <p>Variada, depende del profesor. Alguna buena y otra aburrida y tradicional (6).</p> <p>PW Poin, transparencias, esquemas (2).</p> <p>Explicaciones. Trabajos de grupo y personales (10).</p> <p>Creación de proyectos (2).</p> <p>Algunos una buena metodología, la mayoría sueltan el rollo y aburren, arcaica (4).</p> <p>Dictado de apuntes (2).</p> <p>No imparten la asignatura. Se limitan a dividir el temario en trabajos y en las horas lectivas a la explicación y entrega de estos: lamentable (1).</p>	
<b>TOTALES</b>		<b>30</b>

<b>METODOLOGÍA</b>		
<b>RESPUESTAS</b>		
<p><b>2ª Pregunta:</b></p> <p>En tu opinión, crees que la <i>metodología</i> influye en:</p> <p>2.1. ¿Tu preparación profesional?</p> <p>2.2. ¿Tu motivación personal como alumno?</p> <p>2.3. ¿Tu rendimiento académico?</p>	<p><b>2.1.</b></p> <p>Sí. Porque vas cogiendo modelo, es efectiva para el día de mañana. Porque si es buena te motiva y aprendes más. Porque constituye parte de mi aprendizaje (22).</p> <p>Algunos profesores estupendamente, práctica motiva, otros aburrida (4) y nos hacen estar pasivos (2). No he hecho sino trabajos (1).</p> <p>No, porque con la metodología que fuese yo me la prepararía (1)</p>	
	<p><b>2.2.</b></p> <p>Sí. Una buena metodología influye positivamente en el interés y la asistencia, estimula (25).</p> <p>No, lo que me motiva es trabajar en lo que me gusta (4).</p> <p>Me motivo yo (1)</p>	
	<p><b>2.3.</b></p> <p>Sí. Porque ayuda luego a estudiar, rindo más (13) y a formarte (7). Ayuda a estructurar mejor la asignatura.</p> <p>No, porque depende de cada persona, de su motivación (7). No lo es todo, hay factores personales (1)</p> <p>No (2)</p>	
<b>TOTALES</b>		<b>30</b>

<b>EVALUACIÓN</b>	
<b>RESPUESTAS</b>	
<p><b>Pregunta:</b></p> <p>¿Cómo te evalúan y con qué criterios los profesores de las materias específicas de Educación Infantil?</p>	<p>Asistencia a clase, participación, trabajos y exámenes (11).</p> <p>Evaluación continua, con exámenes parciales y finales (3).</p> <p>Algunos sólo el examen final (3) Es muy variado, unos profesores cuentan los trabajos otros no, sólo el examen (3).</p> <p>Cada profesor tiene sus criterios, no existe un criterio único (1).</p> <p>Es lo que distingue esta universidad de otras, se tiene en cuenta la asistencia y participación (1)</p> <p>Pocas veces con trabajos (1).</p> <p>Es con lo que estoy descontenta. Los criterios de evaluación no se cumplen y hay gente que aprueba cumpliendo pocos criterios (4).</p> <p>No contesta (2).</p> <p>Lo triste es que a veces tu nota depende no de ti misma sino de los demás: trabajos de grupo y exámenes de grupo (1)</p>
<b>TOTALES</b>	<b>30</b>

<b>EVALUACIÓN</b>		
<b>RESPUESTAS</b>		
<p><b>2º Pregunta:</b> En tu opinión, crees que la evaluación influye en:</p> <p>2.1. ¿Tu motivación personal como alumno?</p>	<p><b>2.1.</b></p> <p>Sí. Porque si hay evaluación continua, es mejor. Influye en la motivación. Si te evalúan mal, la motivación baja. Sí porque si no corresponde con el esfuerzo realizado desmotiva. Sí apruebas, tendrás mayor motivación. Sí, hay evaluaciones que motivan al alumno e incluso le hacen creer más en sí mismo favoreciendo el resultado. Si la evaluación es justa me motiva. Sí, porque si un trabajo nos va a servir para el examen final nos superamos. Sí, van de la mano. Cuando la evaluación corresponde con tu esfuerzo me siento correspondida y reconocida y me anima a aprender más. Cuando es justa te motiva (27)</p> <p>No contesta (2).</p> <p>No, porque yo consigo mis objetivos sea cual sea la evaluación (1).</p>	
	<p><b>2.2.</b></p> <p>Sí (22).</p> <p>Sí, pero no tanto como la motivación (2)</p> <p>La presión de la evaluación hace que trabajes más (2).</p> <p>No. No influye para nada (2).</p> <p>No contesta (2).</p>	
<b>TOTALES</b>		<b>30</b>

<b>MOTIVACIÓN</b>	
<b>RESPUESTAS</b>	
<p><b>1ª Pregunta:</b> ¿Por qué has elegido los estudios de Magisterio y en concreto la Titulación de Educación Infantil?</p>	<p>Por vocación. He nacido para esto. Me han gustado los niños y es una buena oportunidad estudiar para ser una buena maestra. Me ha gustado siempre ser profesora y me gustan y encantan los niños. Es una carrera interesante. Siempre lo he querido hacer, no he tenido dudas. Por meditación y motivación. El destino me trajo aquí y no me arrepentiré. Me gusta la enseñanza, formar a la gente para que se valgan por sí mismas, es lo más importante. Siempre he tenido vocación y me encantan los niños. Poder ser maestra de pequeños, transmitirles las primeras bases, los primeros pasos para que de mayores sean personas de futuro (29). Es fundamental para el desarrollo y el futuro del país (1).</p>

<b>MOTIVACIÓN</b>	
<b>RESPUESTAS</b>	
<p><b>2ª Pregunta:</b> ¿En que opción (1ª, 2ª o 3ª) la elegiste esta especialidad?</p>	<p>En 1º (29) En 2ª, pero la correcta (1).</p>
<b>TOTALES</b>	<b>30</b>

<b>MOTIVACIÓN</b>		
<b>RESPUESTAS</b>		
<p><b>Pregunta:</b> ¿Cómo percibes la motivación de los alumnos de la Titulación de Educación Infantil del CES Don Bosco?</p>	<p>En general buena (12). Hay excepciones. Muy buena (4) Veo a mis compañeros en el futuro grandes maestros y competentes (3). Bastante motivados (4).</p> <p>Es buena pero estamos agobiados y muchos trabajos (2).</p> <p>Media (3).</p> <p>Bastante baja, quieren un titulo (2).</p>	
<b>TOTALES</b>		<b>30</b>

### 1.2.2.1. ALUMNOS DE EDUCACIÓN INFANTIL TARDE

#### LA MUESTRA

La población de alumnos de Educación Infantil de Tercero es de 180 alumnos, tal como hemos indicado arriba: 126 al turno de mañana y 54 al turno de la tarde. De los 54 alumnos de la tarde, la muestra obtenida ha sido de 27 alumnos.

Las edades de los alumnos de tercero de Educación Infantil, tarde, están comprendidos entre los 20 y los 31 años de edad: 23 mujeres y 4 hombres.

- De 20- 23 años: 12 mujeres y 2 hombres.
- De 24 a 27 años: 7 mujeres y 1 hombre.
- De 28 a 31 años: 4 mujeres y 1 hombre.

#### DATOS DE LA ENTREVISTA

Los *datos de entrevista* se reflejan en tablas y se refieren a las cuatro cuestiones planteadas: Contenidos, Metodología, Evaluación, Motivación.

Como se ha indicado, anteriormente, cada bloque contiene la variedad de respuestas aportadas por los entrevistados y agrupadas según la similitud significativa de las mismas.

A continuación se presentan las tablas con los datos mencionados:

**DATOS DE LA ENTREVISTA**

<b>CONTENIDOS</b>		
<b>1º</b>	<b>RESPUESTAS</b>	<b>Nº</b>
<b>Pregunta:</b>  ¿Qué opinión te merecen los contenidos cursados en las materias específicas de la Titulación de Educación Infantil?	Están bien (6). Muy apropiados e importantes para desarrollar posteriormente la docencia (2).	
	Me parecen adecuados, pero no preparan para dar clase (2). Las específicas bien pero otras no tanto. (1). Adecuadas, pondría otros contenidos como tutorías, adaptaciones, procesos (1). Poco tiempo en las prácticas de 1º, debería ser más (2). En algunos casos demasiado teóricos y poco prácticos (1). Buenos en la teoría pero insuficientes en la práctica (2). Necesarios, interesantes y prácticos, pero no lo suficiente para Educación Infantil (2). Me parecen bien, estoy satisfecha, algunos contenidos se quedan cortos (1). Algunos me parecen interesantes y nos forman en la carrera, otros no nos sirven (2), son para rellenar, paja. En general me parecen útiles pero otros los cuestiono (1).	
	Deberían ser más adaptados a la realidad, a lo que vamos a vivir como docentes (1), hay contenidos que no se tratan: violencia en las aulas (1). Los contenidos específicos son escasos (1). En tercero faltan contenidos específicos enfocados a la especialidad (1).	
<b>TOTALES</b>		<b>27</b>

<b>CONTENIDOS</b>		
	<b>RESPUESTAS</b>	
<p><b>2º Pregunta:</b></p> <p>¿Consideras que los contenidos actuales, te preparan profesionalmente para ser un maestro especializado en Educación Infantil y para educar con calidad a tus futuros alumnos de infantil?</p>	<p>Sí, ya que son muy completos (3). Me parece fundamental, por eso elegí esta universidad (1). Por lo general sí, aunque falta técnica (1). Sí que me preparan pero a lo que encuentro utilidad es al período de prácticas (1).</p>	
	<p>Creo que sí, aunque para mí es la práctica (2). Sí, aunque luego hay que ampliar la formación (2). Es la experiencia la que prepara profesionalmente, aunque no hay que olvidar los contenidos (2). Sólo en parte, faltan contenidos sobre el juego, no damos nada (2). Me parecen bien pero faltan contenidos para la vida real (2). Tendrían que estar más enfocadas a la Educación Infantil (2). Sí, pero luego hay que ampliar más para prepararnos ante diferentes situaciones concretas: problemas de los alumnos, dificultades difíciles de detectar. Si y no por la falta de práctica (3).</p>	
	<p>No, no nos preparan para dar clase, se adquiere luego (2). No, pero creo que pasa en todas las carretas, cuando te formas es después de haber practicado mucho (2). La universidad da una base muy básica. (2). No nos preparan de cara a la especialidad (2)</p>	
<b>TOTALES</b>		<b>27</b>

<b>CONTENIDOS</b>		
<b>3º</b> <b>Pregunta:</b> ¿Qué contenidos crees que faltan, cuáles añadirías, potenciarías o eliminarías?	<b>RESPUESTAS</b>	
	<b>GENERAL</b>	
	Los dejaría tal como están. Faltan contenidos para llevar a cabo directamente en el aula, más puesta en práctica: preparar entrevistas, detectar problemas, etc.	
	<b>FALTA</b>	
	Práctica docente (1) Actitud del maestro, comportamiento en las aulas (2). Metodología para aplicar los contenidos (2). No responden (22)	
	<b>AÑADIR/POTENCIAR</b>	
	Contenidos psicológicos y de comportamiento (2). Práctica docente. Adquisición del lenguaje (3). Contenidos prácticos para intervenir con los alumnos el día a día. Psicología y Psicomotricidad (2). Bases psicopedagógicas. Metodología del juego (3). Intervención familias (4). Reuniones con los padres y relación con ellos (5), situaciones con los alumnos (3) Alimentación y salud. Salud, primeros auxilios (2). Dinámicas de grupo. Música y canciones (1). Contenidos de legalidad, derechos y deberes del profesor. Pensamiento lógico. Desarrollo del lenguaje y sus problemas concretos. Literatura infantil y didáctica, Metodología pedagógica y didáctica. Desarrollo psicomotor. Plástica (2).	
	<b>ELIMINAR</b>	
	Ninguna (1). Ciencias de la naturaleza: mucha materia para luego no valer (1). Ciencias sociales, ciencias ambientales y sociales y culturales. (7). Materias generales, no específicas (1). Sociología en 1º o más en sentido educativo (3). Matemáticas de 1º (3). Lengua de primero (1). No responden (10).	
<b>TOTALES</b>		<b>27</b>

<b>METODOLOGÍA</b>		
<b>RESPUESTAS</b>		
<b>1ª Pregunta</b>		
¿Qué Metodología utilizan los profesores de las materias específicas de tu especialidad?	<p>Deberían utilizar métodos más actualizados, pero bien. Depende de profesores: unos más activos otros no. Unas más inductivas o deductivas, unas provocan más y eso es bueno, otros te dicen, esto es así y ya está. Son buenas pero demasiados apuntes ya elaborados y el profesor, explica. Casi todos igual: tomar apuntes, subrayar apuntes, exponer trabajos con PW y examen. Siguen la programación y la explican (6).</p> <p>Trabajo de grupo (4).</p> <p>Teórica y práctica (2).</p> <p>Activa, participativa, profesores accesibles a los alumnos (2).</p> <p>Dinámicas, algún profesor debería renovarse más, casos aislados (1).</p> <p>Usan medios técnicos, vídeos, transparencias, medios audiovisuales, etc. (5)</p> <p>Explicaciones individualizadas (1).</p> <p>Algunas clases puntuales, pocas, poco participativas y anticuadas, aburridas (3).</p> <p>Tomar apuntes, trabajos en PW y examen (2).</p> <p>Aprendizaje significativo, trabajo en equipo, a veces no funcionan los grupos (1).</p>	
<b>TOTALES</b>		<b>27</b>

<b>METODOLOGÍA</b>		
<b>RESPUESTAS</b>		
<p><b>2ª</b> <b>Pregunta:</b> En tu opinión, crees que la metodología influye en:</p> <p>2.1. ¿Tu preparación profesional?</p>	<p><b>2.1.</b> Sí. Desde luego, de una metodología bien planificada y aplicada depende, en gran medida las ganas de aprender (3). Proporciona estrategias. Porque dependiendo de cómo sea el método de enseñanza así será el de aprendizaje y nuestra preparación (3). Sí, lo es casi todo. Luego tú, la motivación. Sí, te sirve de guía para luego tú actuar así. (8). Sí, depende de cómo te lo han explicado el que lo profundices más (4). Sí, sales mejor preparado (4). Sí, y si es activa mucho más porque se nos hace participe de nuestro aprendizaje y la preparación es mayor (3). No del todo, pero influye (2).</p>	
<p>2.2. ¿Tu motivación personal como alumno?</p>	<p><b>2.2.</b> Sí. Mucho, porque cuando es amena entras mejor (3). Sí, siempre influye (4). Desde luego porque el estudio se ve influido por cómo te han presentado la materia (5). Sí, si no es motivadora puede influir en el fracaso. Sí, algunas metodologías ayudan más, son más atractivas (7). Te ayudan a profundizar. Sí, porque una buena metodología apoya a la motivación y concentración sobre la materia (3). Desconecto cuando no es buena la metodología (2). Desde luego (3).</p>	
<p>2.3. ¿Tu rendimiento académico?</p>	<p><b>2.3.</b> Sí, si es buena los resultados son mejores (4) Sí, desde luego. Sí, porque metodologías que aburren (4). Sí, si estoy motivada estudiaré más y mejor (5). Si estás motivado estudias más y el rendimiento es mejor (5). Sí, si no te dan pautas adecuadas, puede influir negativamente. Sí, desde luego porque mi motivación influye en el rendimiento (6). No, especialmente. Creo que no, al final debes estudiar y sacarlas tú (2) así te superas (1)</p>	
<b>TOTALES</b>		<b>27</b>

<b>EVALUACIÓN</b>		
<b>RESPUESTAS</b>		
<p><b>1ª Pregunta:</b></p> <p>¿Cómo te evalúan y con qué criterios los profesores de las materias específicas de Educación Infantil?</p>	<p>Se valora la asistencia, el trabajo diarios, y los exámenes en la mayoría de los casos (1).                      En primer lugar del examen o trabajos en clase y apoyan esa nota en la participación y asistencia a clase (13).                      No siempre se cumplen criterios de evaluación (1).</p> <p>La inmensa mayoría plantea desde el principio de curso los criterios. En dos ocasiones ha habido sorpresas (2).                      Depende de los profesores y sus criterios (2), aunque es más valorado el resultado final del examen. Luego están las chuletas y el examen entonces se convierte en una nota (1).                      Valoran bien y los criterios los conocemos desde el principio (3).                      Miran mucho las faltas (2). Habría que tener en cuenta más las situaciones personales. No siempre tienen en cuenta la asistencia ni la participación (2).</p>	
<b>TOTALES</b>		<b>27</b>

<b>EVALUACIÓN</b>		
<b>RESPUESTAS</b>		
<p><b>2º Pregunta:</b> En tu opinión, crees que la evaluación influye en:</p> <p>2.1. ¿Tu motivación personal como alumno?</p> <p>2.2. rendimiento académico?</p>	<p><b>2.1.</b> Sí. Cuando es favorable te motiva. Sobre todo cuando ves que el esfuerzo tiene un resultado positivo. Cuando es objetivo y recto y se cumple tal como se plantea al principio (3). Si son buenos te sientes recompensado por los esfuerzos (2). No, mi motivación es personal, formarme lo mejor posible. Influye si es negativa. Porque al valorarse el esfuerzo de la participación, la motivación aumenta (21). No demasiado (1).</p>	
	<p><b>2.2.</b> Cuando consideras que la evaluación no es justa, aflojas. Porque el aprobado te anima y el suspendo te obliga a esforzarte más. Sí es negativa, aumentaré mi rendimiento para mejorarla. Mucho. Sí, cuando las cosas cuestan y son valoradas se aprecia más. Esto motiva siempre (26). No (1).</p>	
<b>TOTALES</b>		<b>27</b>

<b>MOTIVACIÓN</b>		
<b>RESPUESTAS</b>		
<p><b>1ª Pregunta:</b></p> <p>¿Por qué has elegido los estudios de Magisterio y en concreto la Titulación de Educación Infantil?</p>	<p>Vocación, he nacido para esto, es mi sueño de toda la vida. Me gusta la enseñanza y los niños. Trabajo hace 6 años en una escuela y estoy encantada. Es lo mío. Siempre me han gustado los niños y se me han dado bien y tengo actitudes de líder. Ayudar a las personas a aprender y explorar es lo más bonito del mundo, sobre todo a los niños, son esponjitas. Porque es lo que quiero realizar en mi vida (25).</p> <p>Porque estoy viendo que es una carrera muy satisfactoria. Es la carrera más enriquecedora del mundo (1).</p> <p>Lo que quiero es enseñar inglés (1).</p>	
<b>TOTALES</b>		<b>27</b>

<b>MOTIVACIÓN</b>		
<b>RESPUESTAS</b>		
<p><b>2ª Pregunta:</b></p> <p>¿En qué opción (1ª, 2ª o 3ª) elegiste esta especialidad?</p>	<p>Primera (24) en primera, segunda y tercera (1). Segunda (Primero: Lengua extranjera) (2).</p>	
<b>TOTALES</b>		<b>27</b>

<b>MOTIVACIÓN</b>	
<b>RESPUESTAS</b>	
<p><b>3ª Pregunta:</b></p> <p>¿Cómo percibes la motivación de los alumnos de la Titulación de Educación Infantil del CES Don Bosco?</p>	<p>Bastante alta nos tratan bien y eso hace que estemos contentos. Muy alta. Buena, muy buena. Bien, buen ambiente. Nos ayudan a ser excelentes profesores (9).</p> <p>Alta pero hacemos muchos esfuerzos porque trabajamos. Alta por las prácticas y la facilidad de la memoria de prácticas (2).</p> <p>La mayoría muy motivados, una minoría no tanto porque falta a clase e interrumpe y molesta (3).</p> <p>Normal no alta ni baja. Nos conformamos con un aprobado (2)</p> <p>Buena pero los alumnos no aprovechan lo suficiente las oportunidades que da el centro (1).</p> <p>Estábamos más motivados en primero, ha decaído. Hay materias que no sabemos de qué nos van a servir (4).</p> <p>Hay de todo, gente con vocación y otra que está por estar (2).</p> <p>Es alta, tan alta que hay competencia entre compañeros (2).</p> <p>Media, nos podrían motivar más los profesores, que lo expliquen de modo que lo podamos explicar a los niños (1).</p> <p>Algo escasa, agobia el hecho de la obligatoriedad, debería valorarse la asistencia pero no penalizar la no asistencia, cuesta compaginar trabajo y estudio (1).</p>

## **1. 2. 3. DATOS DE LOS PROFESORES**

### **1.2.3.1. PROFESORES DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA**

La información recibida de los profesores se refleja en su totalidad, tal como la han expresado. Hemos utilizado, también la grabadora para hacer más ágil la entrevista y no perder ninguno de los elementos aportados. Para distinguir las aportaciones de cada participante, al final de la relación de cada entrevistado, se añade el número 1, indicando que tal fragmento se refiere a la opinión que ha ofrecido una determinada persona.

#### **DATOS PERSONALES**

Los profesores del Área de Enseñanza de Educación Física que han realizado la entrevista han sido cinco (cuatro hombres y una mujer). Sus edades son las siguientes: tres profesores con edades comprendidas entre los 33 y 38 años (uno de 33 años y dos de 38 años), una profesora de 45 años y un profesor de 57 años; todos ellos con una dilatada experiencia profesional.

#### **DATOS DE LA ENTREVISTA**

Los datos contienen cuestiones relativas a los cuatro bloques planteados. A diferencia de los datos de alumnos, en este apartado se refleja la totalidad de las respuestas manifestadas por los profesores.

<b>CONTENIDOS</b>
-------------------

**1. Como Profesor: ¿Qué opinión te merecen los contenidos de las materias específicas de la Titulación de Educación Física?**

Los contenidos de cada una de las materias específicas son muy amplios e intensos (en cantidad y calidad) y directamente relacionados con su aplicación práctica en el ejercicio profesional **(1)**.

Aunque siempre se le podría conceder más tiempo a cada asignatura, creo que en general resultan suficientes para su posterior tarea profesional **(1)**.

Están recogidos los imprescindibles, a excepción de los juegos **(1)**.

A lo largo de los tres cursos de la Diplomatura se distribuyen asignaturas comunes a todas las especialidades junto con otras específicas de cada especialidad, cuyos créditos alcanzan aproximadamente 1/3 del total. A este respecto, los descriptores de las asignaturas estipulados en el actual currículo de formación inicial por la universidad son excesivamente vagos, amplios, no actualizados ni justificados dentro de un perfil profesional de referencia. El problema no es tanto los contenidos, sino la relación con el resto de apartados (relación vertical) **(1)**.

Las directrices o descriptores de las asignaturas dadas por la Universidad son poco clarificadores respecto a los contenidos, lo que conlleva que cada profesor estructure su materia en función de su criterio personal y formación concreta. La disposición de las asignaturas en los diferentes cursos de la carrera no es la más adecuada. Existe falta de coordinación entre algunas asignaturas lo que conlleva a un solapamiento de contenidos. En algún caso, el profesorado de este departamento ha remediado este

problema, pero sin atajarlo de lleno. Otro problema que afrontamos desde el Departamento es la gran cantidad de lagunas de contenido que el currículo no especifica y que nosotros hemos incluido para subsanar dicho vacío. De ahí, que considere que los contenidos (que damos en el Centro) son adecuados en número y planteamiento docente **(1)**.

**2. ¿Consideras que los contenidos actuales, preparan profesionalmente para ser un maestro especializado en educación física y poder educar con calidad a los alumnos de primaria?**

Básicamente, sí **(1)**.

En general, creo que sí **(1)**.

Sí, considero que la formación docente específica es de calidad aunque incompleta. El número de materias específicas decrece conforme se avanza en cursos (situación contradictoria, ¿verdad?); debido a ello, intentamos cubrir numerosas carencias de contenidos incluyéndolos en aquellas materias que consideramos más afines **(1)**.

En general, sí preparan profesionalmente al maestro especialista en Educación Física, aunque el matiz está en el tiempo de dedicación o créditos de las asignaturas. Algunas de ellas necesitarían más créditos de aprendizaje y aplicación práctica, por la relevancia del contenido y su posterior aplicación a la vida laboral y docente. Para salvar dicha situación, al menos yo, me he generado una dinámica de trabajo e investigación a través de las publicaciones "recetario" (publicaciones de libros con ejercicios prácticos de aplicación directa al aula en primaria), que cubren las expectativas que en alguna de mis asignaturas es imposible de conseguir por cuestión de créditos de las mismas **(1)**.

El currículo es un marco de referencia tan amplio, flexible y últimamente cambiante que hace que los docentes tengan una gran responsabilidad en la toma de decisiones de qué hacer en sus clases, amén de tener que formarse en cuestiones que van apareciendo y que no se reflejan en su currículo formativo adecuadamente (Educación para la Ciudadanía, competencias especialmente en TIC-e y en idiomas). Los grandes bloques de contenido del currículo de Educación Física para Educación Primaria, vigente en la Comunidad Autónoma de Madrid, se relacionan con el conocimiento de su propio cuerpo y su capacidad de movimiento, su aptitud motriz y física, sus capacidades artístico-expresivas y con la necesidad de actividad lúdico-deportiva que tienen los niños. Sin embargo, habría que analizar cómo se abordan dichas propuestas formativas (asignaturas o materias), y la perspectiva que cada profesor desarrolla para ver en qué medida cumplen con dicho fin y se adecuan a las necesidades formativas de los escolares de primaria (conforme el currículo). Y esto es algo que yo no tengo tan claro **(1)**.

**3. ¿Qué contenidos crees que faltan, cuales añadirías, potenciarías o eliminarías?**

**Añadiría:**

Educación Física y salud: Contenidos sobre nutrición, primeros auxilios, enfermedades sociales (depresión-bulimia-anorexia-obesidad), enfermedades más frecuentes (diabetes, cardiopatías, asma, etc.). Drogodependencia. El profesional de Educ. Física: factores de riesgo.

Educación Física y Deportiva: Actividades y técnicas en la naturaleza. Juegos y Deportes Tradicionales. Natación. Deportes de Formación Complementaria (optativos): Tenis- Golf –Fútbol (se dan en otras universidades).

Actividad Física Adaptada (AFA): Contenidos teórico-prácticos sobre discapacidades motoras-sensoriales-cognitivas y sociales (proyectos de integración social). La competición escolar adaptada. Paraolimpiadas.

Educación Física y Gestión: Organización y gestión de recursos y actividades. Organización de eventos regionales-nacionales. Legislación vigente para el ejercicio profesional según categorías. Responsabilidad Civil y penal. Marketing. Educación Física y Empresa. Nuevos entornos de Ocio y salud.

Educación Física y sociedad: Sociología Deportiva. Papel de las Ciencias de la Actividad Física y Deportiva en el mundo actual. Evolución del perfil profesional. Nuevas tendencias de formación y retos. El profesor entrenador (y viceversa) Educación Física y TIC-**(1)**.

Formación legislativa:

Sobre cuestiones inherentes a la docencia en Educación Física (referidas a leyes del deporte, legislación vigente sobre el deporte escolar, competiciones, protocolos de actuación e inscripción de equipos, amparo legal ante lesiones o accidentes, el mundo de los seguros de personas en actividades deportivas).

Sobre cuestiones laborales y contractuales del profesorado en los centros públicos, privados y concertados.

Actividades y deportes en la naturaleza. Deportes alternativos; juegos y deportes tradicionales;

Psicología del deporte aplicada a estas edades.

Sociología del deporte y análisis de la educación física en la actualidad. Investigación educativa y métodos de investigación **(1)**.

Los juegos, (considero que no se les da en el actual plan de estudios la suficiente importancia y realmente son fundamentales en la formación de los niños en el periodo en el que trabaja el maestro en Educación Física. Sería posible incluirlos en su variante de juegos populares y/o alternativos o simplemente como juegos motores.

Contenidos de actividades en la naturaleza **(1)**.

Más supuestos prácticos alternando con los contenidos teóricos, donde ellos se encuentren con frecuencia en situaciones "reales" de clase **(1)**.

Los profesores echamos de menos una mención expresa a cuestiones puntuales demandadas en el perfil actual de maestro: La tutoría y orientación, el desarrollo psico-social de los niños y su abordaje (desarrollo y evaluación de competencias) en el área de Educación Física

Estrategias de investigación aplicadas al aula de Educación Física o el trabajo en equipo de los profesores y profesoras dentro del área de Educación Física en centros de Primaria.

El uso de las TIC-e,

El manejo de idiomas,

Multiculturalidad

Resolución de conflictos **(1)**.

**Potenciaría:**

Lo referente a los diferentes deportes, con añadidura de los deportes acuáticos, al menos, natación. Y los referentes a la educación física de base con incremento de horas lectivas (aunque es una de las asignaturas que más horas tiene de toda la carrera) **(1)**.

Más horas en cada asignatura **(1)**.

**Eliminaría:** Ninguno. Pues cada uno aporta lo necesario para el proceso formativo **(1)**.

<b>METODOLOGÍA</b>
--------------------

**1. Como profesional de la educación ¿Qué metodología utilizas en la enseñanza de los conocimientos requeridos para la especialidad de Educación Física?**

Eminentemente activa, relacionando todos los contenidos teóricos con su correspondiente didáctica aplicada; incluso en las materias consideradas más teóricas. Dicha práctica siempre se lleva a cabo por niveles de concreción para primero segundo y tercer ciclo de primaria. De esta manera el alumno no solo comprende mejor los contenidos sino, que además, sabrá en un futuro jerarquizarlos y aplicarlos, a poblaciones que se encuentren en diferentes niveles de maduración. Además, todo contenido desarrollado siempre incorpora su tratamiento interdisciplinar (al menos con 3 áreas diferentes) y su aplicación telemática. Los alumnos de 3º han realizados muy buenos trabajos al respecto. **(1)**.

Contesto desde dos puntos de vista que convergen en la finalidad como docente que es generar un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo:

Aprendizaje cooperativo, enseñanza basada en la tarea, descubrimiento guiado, enseñanza mediante la búsqueda o la creatividad, enseñanza individualizada y enseñanza recíproca. Nunca exposición magistral. Tiendo a generar una dinámica interactiva entre los alumnos. La personalidad del profesor: para mí es la clave fundamental para que el alumno “enganche” con la materia.

Consignas en mi vida profesional: Primero, que aprendan con una sonrisa; segundo, ganarme los corazones de los alumnos;

tercero, que todo lo que pueda hacer el alumno (y lo sabe hacer casi todo) que no lo haga el profesor; cuarto, que el contenido forme parte estructural de su cuerpo, como lo hace cualquier alimento que ingerimos (digestión: captar y entender el contenido; paso al torrente sanguíneo: asimilación del contenido; estructuración corporal: el contenido forma parte de uno como la proteína parte de los músculos o las vitaminas parte de la regulación de las funciones celulares); quinto, confianza en el alumno y sus posibilidades (cuando alguien desconfía de ti, lo que menos sientes es motivación, pues para qué esforzarse si la persona que tienes enfrente no confía en ti, no potencia tus cualidades). Debo comentar que es la metodología que utilizo, pero no siempre da los resultados que desearía, teniendo en cuenta que falta algo importante que es la reflexión y el estudio por parte del alumno **(1)**.

Diferentes metodologías en función de la asignatura y en función del curso, sirva como ejemplo que mientras que en Expresión Corporal en segundo curso desarrollo una metodología muy participativa, buscando crear un clima agradable y de confianza que garantice a los alumnos una vivencia de los contenidos y un enfoque hacia su futura enseñanza, en Bases Teóricas de la Educación Física en primer curso, desarrollo una metodología más tradicional basada en la transmisión de información directamente del profesor al alumno. Esto es así por el contenido a transmitir (mucho más cantidad y más teórico) y por ser el primer curso de los alumnos en el centro donde necesitan una mayor guía por parte del profesor **(1)**.

Exposiciones teóricas y prácticas, explicación de los temas, debates, análisis de supuestos, etc. **(1)**.

La metodología está en función de las materias que imparto, la naturaleza de su contenido y los objetivos que pretendo que persiga con el desarrollo de competencias. Por lo general, las

disciplinas con marcado contenido biológico (Bases y Acondicionamiento) me apoyo más en la introducción de los contenidos básicos en clase y trabajo de ampliación autónomo dirigido (actividades virtuales). Mientras que en las disciplinas con carácter psico-social, se introducen cuestiones en clase, se debaten y se trabajan-amplían a partir de los intereses de los estudiantes **(1)**.

### **1.1. ¿Crees que la metodología influye en la preparación profesional?**

Sí, considero que es fundamental; “el contenido” es muy importante, pero pierde valor si no se sabe aplicar convenientemente. No solo debemos “saber” sino además “saber actuar”. El conocimiento da autoridad en una materia, la metodología añade respeto, seguridad, confianza y empatía. Considero que la preparación didáctica y/o metodológica marca la diferencia entre profesionales **(1)**.

Es clave. El profesor transmite unas formas de hacer que imprimen carácter en la vida de los alumnos como futuros educadores. El currículum oculto puede jugar malas pasadas, pero cuando alguien está convencido de lo que hace, de cómo lo hace y por qué lo hace, el currículum oculto es, propiamente, lo que uno proyecta a los demás, con sentimiento, con corazón y con alegría. De hecho, al inicio de curso les digo que mis materias no son sólo contenidos para una formación técnica, sino que sirven como preparación para la vida profesional y, como no, personal **(1)**.

Sí, y también considero que los alumnos deben conocer y dominar la mayor cantidad de metodologías posible para luego poder seleccionar aquellas que mejor se adecuan a sus necesidades y su personalidad en el momento de ejercer como docente **(1)**.

Para aprender a dar clase, hay que dar clase y ver dar clase, comentando los aciertos y los fallos. Naturalmente que es importante la metodología **(1)**.

Sí, la metodología no es neutra, es "vector" de aprendizaje y formación **(1)**.

### **1.2. ¿Crees que la metodología influye en la motivación del alumno?**

Totalmente convencida **(1)**.

Creo que ha quedado claro que sí en las respuestas anteriores **(1)**.

Sí, pero también creo que en ocasiones el alumno argumenta que la metodología utilizada por el profesor no le motiva como justificación a los malos resultados o a una baja automotivación **(1)**.

En algunos, sí. A otros, es muy difícil motivarles **(1)**.

Sí, como un elemento extrínseco más a considerar dentro de una grupo de recursos y materiales, de tiempo, elementos de evaluación, conocimientos previos o afinidad con los contenidos **(1)**.

### **1.3. ¿Crees que la metodología influye en el rendimiento académico?**

Si por rendimiento entendemos: asistencia-participación-implicación en las clases, mi respuesta es afirmativa. Sí influye en el rendimiento, sustancialmente. Si por rendimiento entendemos nota final de materia, mi respuesta es no, al menos no, en nuestra población de alumnos **(1)**.

Mi experiencia me dice que sí. Y para mí, no son significativos los resultados obtenidos en los primeros parciales, sobre todo en

primeros cursos, que necesitan de una adaptación y toma de pulso al Centro y al profesor correspondiente, sino el proceso final y la sensación de satisfacción de los alumnos ante la materia y el profesor. Un alumno que no se encuentra motivado, como mucho estudiará algo para aprobar, pero nunca para aprender **(1)**.

Sí, en ocasiones, y también considero que influye la atracción mayor o menor que sienta el alumno hacia los contenidos específicos **(1)**.

Claro. Hay alumnos que responden correctamente a un tipo de técnicas o métodos y no a otros **(1)**.

Sí, por la misma razón que influye en la motivación junto con otra cantidad de factores. Lo que resultaría difícil sería aislar este factor para poder atribuirle de forma certera su peso dentro del rendimiento **(1)**.

## EVALUACIÓN

### **1. ¿Cómo evalúas y con qué criterios las materias específicas de Educación Física?**

El criterio es simple: a mayor implicación y esfuerzo, más nota. Los aspectos a evaluar son: Asistencia-nivel de participación en clase; implicación en trabajos obligatorios; implicación en trabajos opcionales; cumplimiento con las fechas de entrega acordadas; calidad de las exposiciones prácticas realizadas (individuales y grupales); exámenes parciales **(1)**.

Cada materia tiene su tratamiento especial. Educación Física de Base y Didáctica de la Educación Física I y II son evaluadas de la misma forma. Educación Física de Base, teniendo en cuenta que son alumnos de primer curso, los criterios de evaluación son más tradicionales para conseguir una sintonía común en parámetros

claros y objetivos para crear un efecto de unidad, evitando la confusión y dispersión y desmotivación.

Los elementos sobre los que se califican, tras un proceso de evaluación son:

- Asistencia (siempre teniendo en cuenta el criterio del 75% considerado a nivel institucional): el número total de sesiones vale 10 puntos y cada sesión tiene como valor el resultante de dividir 10 entre el número de sesiones. Por lo tanto, sólo quito los puntos correspondientes a las sesiones faltadas. Trabajos solicitados a lo largo del curso (prácticos y teóricos): valorados sobre 10.
- Exámenes o tests de conocimientos: valorados sobre 10 (los exámenes constan de una parte tipo tests y otra de preguntas abiertas de carácter teórico-práctico. El valor es de 2 puntos el tipo tests y 8 puntos las preguntas abiertas).
- Participación y colaboración en clase: valoración subjetiva que favorecerá al alumno una vez realizada la calificación de la asignatura y en función de su media aritmética. Nunca lo utilizo para desfavorecer la nota final.

El alumno obtendrá su calificación final de la media aritmética de las notas obtenidas a lo largo del curso a partir de los elementos expuestos anteriormente. Este modelo de considerar todo al 100% favorece la calificación final, pues los parciales suelen tener notas bajas y gracias a la asistencia y trabajos realizados les permite obtener una calificación más alta y también se sienten valorados por su esfuerzo diario de asistir, hacer trabajos, colaborar, etc.

Para Didáctica de la Educación Física I y II proceso, el proceso es el mismo que lo explicado anteriormente, pero la metodología de evaluación es distinta. En estas asignaturas, sobre todo en Didáctica Educación Física I, el alumno genera la propia materia a partir de pautas y orientaciones lanzadas por el profesor en cada

una de las sesiones. El trabajo es mediante aprendizaje cooperativo y cada día se generan trabajos de grupo que el profesor recibe, tabula, reunifica y posteriormente lanza la información adecuada. Dicha información elaborada por el profesor, a partir de los trabajos de los alumnos, es entregada por correo electrónico a cada uno de ellos. Ese mismo día el alumno recibe en su correo una pauta correcta de la propuesta del profesor, para que el grupo colaborativo evalúe el trabajo elaborado. El profesor, igualmente, evalúa por su parte los trabajos dados y después se genera un consenso de nota.

Dicho consenso consiste en que una vez dada la nueva pauta a los alumnos para que se pongan a trabajar, llama a cada grupo y los alumnos dicen cual es su nota y por qué. El profesor les presenta el ejercicio y les indica la nota obtenida. Si es parecida, el profesor recoge la nota dicha por los alumnos en su cuaderno de notas. Si es muy diferente, se genera un debate y consenso hasta llegar al consenso final de nota que será la que quede reflejada en el cuaderno de notas del profesor. Al final, el alumno no se evalúa sólo por las notas puestas exclusivamente del profesor, sino que ha participado de la nota final de los trabajos.

Para Didáctica Educación Física II, el matiz se determina, también, en los exámenes. Además de la dinámica comentada en Didáctica Educación Física I, les propongo que ellos decidan el tipo de examen que quieren. Para ello, les doy cuatro opciones de exámenes, que son:

- Examen tradicional con preguntas tipo tests y preguntas abiertas
- Casos prácticos individuales a desarrollar a partir de la materia vista.
- Preguntas tipo tests con duración de 30 minutos y resolución posterior. Y una vez finalizado el proceso, preguntas individuales de forma oral.

- Elaboración de las preguntas del examen. Para ello se distribuyen en grupos de tres-cuatro personas y elaboran las preguntas que consideren oportunas. El profesor recoge las propuestas y las organiza, eliminando las preguntas repetidas, y se las entrega por correo electrónico. En este formato el profesor da unos criterios de elaboración de preguntas.

Esta situación, les genera inquietud, pero una vez que les he explicado y aclarado todas las dudas de cada uno de los tipos de examen, tienen que consensuar y votar el tipo de examen que quieren. Para entender el sistema de evaluación que he explicado se requiere entender la dinámica docente y las claves metodológicas utilizadas con los alumnos en cursos anteriores, descritas en las preguntas anteriormente expuestas **(1)**.

Diferentes propuestas de evaluación y diferentes criterios en función de las diferentes materias y contenidos. Como ejemplo, valga el que en Expresión Corporal de segundo, realizo tres exámenes, uno de los cuáles es teórico y los otros dos, práctico individual y de grupo, dándole la misma importancia sobre la nota final a los tres, mientras que en Bases Teóricas de primer curso realizo dos exámenes teóricos. Los criterios son: Grado de dominio de los contenidos teórico-prácticos impartidos; grado de dominio de las posibles propuestas de impartirlos a futuros alumnos; participación en la asignatura **(1)**.

Básicamente, los conocimientos, asistencia a clase, trabajos, etc. Los alumnos que no cubren una asistencia suficiente, deben realizar exámenes diferentes que los que vienen a clase habitualmente **(1)**.

La evaluación está organizada alrededor de tres dimensiones con las siguientes ponderaciones específicas y criterios orientativos: *asimilación de los contenidos (50% - 5 puntos de 10); aprobar las pruebas de conocimiento (parciales de enero-junio) o la recuperación de los niveles mínimos, para obtener la media, los*

parciales son compensables a partir de 4,5., en este caso la media debe ser superior a 5 para superar este apartado; productos-trabajos (35% - 3,5 puntos de 10); las actividades obligatorias deben ajustarse a los criterios presentados en cada caso; el producto de las actividades se entregan al profesor en las fechas y formas consensuadas; los trabajos o tareas que duren todo el año o que tienen por margen el curso lectivo se entregan como muy tarde el último día de clase; se valora la calidad de los trabajos en base a:

- análisis de la forma: calidad de exposición medios audiovisuales y telemáticos empleados, adecuado orden y presentación, ortografía y gramática correctas estructuración del contenido, etc.
- análisis del contenido: adecuación del desarrollo del tema a la futura práctica profesional, redacción coherente, fácil comprensión, relación entre apartados (adecuada estructuración), capacidad de síntesis, relación con la asignatura, utilización de fuentes bibliográficas, esfuerzo de investigación, actitud y esfuerzo realizado en la aportación individual (originalidad, arte, etc.).
- participación e iniciativa (15% - 1,5 puntos sobre 10), por la naturaleza de las asignaturas y por las prescripciones de la institución, se evalúa especialmente la asistencia y participación en las clases teóricas y prácticas, el nivel de asimilación y maduración de las participaciones, esfuerzos tanto obligados como voluntarios del alumno.

Observaciones: los estudiantes que durante el curso no lleguen a una asistencia mínima del 75% del total, o que incurran en plagio reiterado, perderán el derecho a acogerse a la evaluación continua, debiendo presentarse al examen final para superar la asignatura. Las actividades voluntarias deben ser comentadas con anterioridad a su inicio para fijar los criterios. Si el resultado se ajusta a dichos criterios, las actividades pueden servir para subir

hasta un 10% la calificación final cuando el resto de apartados obligatorios hayan sido satisfechos **(1)**.

## **2. ¿Crees que los criterios de evaluación influyen en la motivación del alumno?**

SI. Pues un alumno que no tiene claros los criterios o en su caso, no está de acuerdo con ellos, genera apatía hacia el profesor y la asignatura y por lo tanto, desmotivación **(1)**.

Sí, en ocasiones, ya que algunos alumnos muestran una mayor predisposición hacia determinada forma y criterios de evaluación **(1)**.

Pienso que sí, pero es preciso dejarlos bastante claros al comienzo del curso **(1)**.

Sí, como un elemento extrínseco poderoso a considerar dentro de una pléyade de aspectos (recursos materiales, temporales, metodología, conocimientos previos o afinidad con los contenidos **(1)**.

Sí, desde luego **(1)**.

## **3. ¿Crees que los criterios de evaluación influyen en el rendimiento académico de los alumnos?**

Todo influye en el rendimiento académico. Desde sus problemáticas personales, la personalidad del profesor, la materia en cuestión, la metodología, el criterio de evaluación, su relación con los compañeros, etc. Todo debe estar en sintonía para que el rendimiento se vea mejorado o favorecido **(1)**.

Sí, en ocasiones, ya que algunos alumnos muestran un mayor rendimiento académico con determinada forma y criterios de evaluación (1).

Sí, claro **(2)**.

Lógicamente, un factor (rendimiento) es consecuencia de la aplicación del otro (criterios) **(1)**.

No. Creo que los criterios en sí mismos no influyen en el rendimiento pero sí, el nivel de exigencia que se solicite en cada uno de ellos en particular y en general **(1)**.

## MOTIVACIÓN DE LOS ALUMNOS

### **1. ¿Qué factores crees que influyen en la motivación de los alumnos de Magisterio y en concreto en los de esta especialidad?**

Aspectos positivos: el buen clima de clase y del Centro, buenas instalaciones y material, cercanía del profesorado, buena preparación del profesorado, el cumplimiento de las programaciones, la aplicación práctica de los contenidos, el aprobar con facilidad.

Factores menos positivos que percibo y que no son generalizados, se dan en un número determinado de alumnos:

- La gran decepción que tienen cuando comprueban que esta carrera no es como les habían contado sobre los estudios de licenciatura en Educación Física. Pero es algo que les aviso al principio y que les remarco con vehemencia pues están en el momento de cambiar de carrera o de especialidad. Les hago ver que lo primero para lo que se les va a formar es para ser maestros, aunque sabrán un poco más de Educación Física.
- Otra de las desmotivaciones son las asignaturas no específicas que no entienden por qué las tienen o para qué les sirven.
- Otro factor es la metodología de algunos profesores: muy tradicional y poco motivadora.
- A veces se crispan por el trato infantil que se les hace. Aunque a veces, no se dan cuenta de su comportamiento infantil.

- Y en alguna ocasión, se ha puesto en tela de juicio la profesionalidad de algún profesor, lo que hace que no tengan motivación por la asignatura **(1)**.

Experiencia anterior relacionada con los contenidos de la Diplomatura en concreto. Nivel de práctica de Actividad Física en su vida cotidiana.

Antecedentes familiares relacionados con la disciplina. Vivencia y resultados académicos durante la propia Diplomatura, etc. **(1)**.

Fundamentalmente, la calificación, y no el afán de aprender, como sería deseable **(1)**.

Observo una desproporción entre el atractivo que les supone los contenidos directamente relacionados con la especialidad y con la práctica de actividad física y un cierto distanciamiento con el resto de contenidos de la carrera de magisterio y con los contenidos teóricos. Especial mención merece la asignatura "Bases Biológicas y Fisiológicas del Movimiento" que por la naturaleza de su contenido exige al alumnado un arduo trabajo de preparación.

No obstante, una vez comenzados los estudios, los estudiantes reflejan un alto grado de satisfacción con los mismos. Nuestros estudiantes afirman en su mayoría (más del 80%) que continúan cursando los estudios sobretodo por satisfacción personal. Los alumnos, como ya he comentado, demandan una Especialidad más vinculada a la enseñanza y aprendizaje de materias específicas de la Educación Física. Los alumnos expresan su preferencia por las "*clases prácticas*" en cuanto a la metodología empleada por sus profesores, y con los "*supuestos prácticos*" como el sistema de evaluación preferido. Creo que es debido al sesgo, motivado por la propia naturaleza del área y por la tradicional racionalidad técnica de su abordaje académico (en detrimento de la crítica y/o reflexiva) **(1)**.

## 2. ¿Qué estrategias utilizas para motivar adecuadamente a los alumnos de Educación Física?

Ser exigente en la puntualidad, en la presencia, en las actitudes y en los resultados. Comenzar el curso presentando la planificación de la materia y las fases o bloques en que se irá desarrollando. Escucharles y respetar sus propuestas. No ridiculizarles, ni desautorizarles en público; aunque estén equivocados. Transferir todos los contenidos a experiencias prácticas concretas. Utilizar diferentes metodologías para que luego sepan aplicarlas con los niños. Dar ejemplos sobre casos reales, anécdotas, incluso chistes. Buen humor y disposición **(1)**.

Simplemente, soy yo mismo, con talante académico, serio, estricto y responsable, pero a la vez, con empatía, cariñoso, amable y sobre todo, atento y con buena disposición de escucha **(1)**.

Hacerles conscientes y participes del proceso formativo en el que se encuentran. Variabilidad de metodologías, prácticas etc. Transmitirles mi vocación y valoración por la disciplina **(1)**.

Básicamente, la idea de que estudiando lo suficiente y viniendo a clase, se aprende y domina la materia, y como consecuencia, se suele aprobar la asignatura **(1)**.

Pretendo romper dicho sesgo haciendo que flexibilicen su racionalidad técnica introduciendo o incorporando un punto de vista más crítico y reflexivo en la formación y actuación docente: debates, preguntas,mino sus cimientos con argumentos contradictorios, expongo diferentes puntos de vista a los suyos **(1)**.

### **3. ¿Qué opinión te merece la motivación de los alumnos de la Titulación de Educación Física del CES Don Bosco?**

Analizando lo expresado por los diferentes grupos tutorados hasta la fecha, puedo afirmar que nuestros alumnos están motivados y conformes con el nivel de preparación académica específica, que se ofrece en nuestro Centro. Al menos esa es la realidad de numerosos segundos cursos. Ellos saben que es una oferta mejorable pero al menos hoy por hoy, suficiente. Es verdad que los terceros se muestran más críticos debido a que el número de materias específicas disminuye considerablemente. Situación un tanto contradictoria porque, si bien tienen menos materias específicas, su rendimiento general deja bastante que desear.

No tengo información suficiente sobre el sentir de los alumnos de primeros cursos **(1)**.

En general, me parece adecuada. Aunque a veces se quejan por todo, en realidad, se les percibe contentos y sobre todo, en tercer curso se les nota un cambio de actitud y personalidad importante. Al menos, en mis asignaturas y conmigo se encuentran cómodos y motivados con las propuestas y los objetivos que se pretenden. Aun habiendo suspendido. Eso para mí es muy gratificante. También mi labor de motivación y de no dejarles que decaigan y quitarle hierro a determinadas situaciones académicas, hace que se olviden de los suspensos y sigan para delante **(1)**.

Es escasa en ocasiones hacia determinados contenidos y propuestas pero óptima en muchas otras ocasiones **(1)**.

Creo que tiene un nivel medio- bajo **(1)**.

Como colectivo, su motivación se desactiva progresivamente a lo largo de los estudios pasando a ser superficial y frágil, inconstante y extrínseca (obtener el título). En buena medida, esta evolución es achacable al propio sistema, que es excesivamente benevolente con el rendimiento de su alumnado **(1)**.

**1.2.3.2. PROFESORES DEL ÁREA DE EDUCACIÓN INFANTIL****DATOS PERSONALES**

Los profesores de educación infantil que han realizado la entrevista han sido también cinco: tres profesores de sexo femenino y dos de sexo masculino. La edad de los profesores es la siguiente: dos profesores entre los 45 a 50 años; una profesora con 58 años y otra profesora con 68 años.

**DATOS DE ENTREVISTA**

Tal como se ha seguido en la presentación de los datos de los profesores de Educación Física, exponemos las cuestiones distribuidas en los cuatro bloques de contenidos, metodología, evaluación y motivación. La información aportada por los profesores de recoge en su totalidad.

<b>CONTENIDOS</b>
-------------------

**1. Como Profesor ¿Qué opinión te merecen los contenidos de las materias específicas de la Titulación de Educación Infantil?**

Compruebo que no se aprecia una gran diferencia en la propuesta de la Educación Infantil con las otras especialidades. Únicamente en primero, hay dos materias que responden algo más a la especialidad, como son, las de Desarrollo de la Expresión Musical y su Didáctica y el Desarrollo Psicomotor. En segundo curso las materias más específicas son las del Desarrollo del Pensamiento Matemático y su Didáctica, Adquisición y Desarrollo del Lenguaje I y Conocimiento del Medio Natural. Y, en el tercer curso las

materias que responden a la especialidad son: Adquisición y Desarrollo del Lenguaje II, Literatura Infantil, Didáctica de las Matemáticas en la Educación Infantil y Artes Plásticas y Visuales y su Didáctica **(1)**.

En general, según los Planes de Estudio creo que están bien; lo que es necesario es que el profesorado ponga en práctica los contenidos que proponen los Programas oficiales y que vienen expresados en los Descriptores **(1)**.

Considero que hay pocas asignaturas específicas que están distribuidas a lo largo de los tres cursos. El mayor peso de créditos es para las asignaturas troncales. Considero que con la Convergencia mejorará la posibilidad de especialización, al ser uno de los grados de educación infantil y contemplar metodologías y dinámicas de trabajo novedosas. No obstante, la formación inicial de maestros no cubre todas las necesidades, por lo que la formación permanente debe ser una inquietud docente **(1)**.

Los contenidos en general son adecuados **(1)**.

Es evidente que se constata que las materias específicas despiertan un mayor interés en el alumnado, mayoritariamente femenino. No obstante, debe considerarse que el resto de materias son necesarias para que la formación del profesional que desempeñe en el futuro un puesto docente, sea no sólo el adecuado, sino el mejor para atender las necesidades de los alumnos y aplicar, en su mayor extensión, el principio de individualización. Y para eso, las alforjas deben ir llenas de psicología, pedagogía, sociología, biología, y materias más instrumentales como la didáctica y sus específicas, el lenguaje (escritura y lectura) y las matemáticas **(1)**.

**2. ¿Consideras que los contenidos actuales, preparan profesionalmente para ser un maestro especializado en Educación Infantil y poder educar con calidad a los alumnos de infantil?**

No sabría contestar bien a la pregunta, tal vez porque está basada en los contenidos o en las materias que se dan a los futuros profesionales y no en el desarrollo de las competencias que tienen que adquirir. El cambio que se avecina es fuerte y la respuesta al mismo, también. Un paso intermedio sería centrar los contenidos en las tres áreas del currículo de la Educación Infantil, que son las de conocimiento de sí mismo para el logro de la autonomía personal, conocimiento del entorno y lenguajes: comunicación y representación **(1)**.

Sí **(1)**.

Creo que la formación de maestros debe contemplar una serie de aspectos básicos sobre el contexto, el alumno, el maestro y la oferta educativa. En este sentido las asignaturas troncales cubren las necesidades, ofreciendo referentes de interpretación de la realidad sociocultural y los retos que ésta presenta –desde asignaturas como Sociología de la Educación-; de comprensión del hecho educativo y de la práctica docente –Teorías e Instituciones-; la legislación educativa –asignaturas como Organización-; las características evolutivas de los alumnos y sus posibilidades en el marco de cada etapa –Psicología-; la programación, la metodología, la evaluación y el perfil docente –Didáctica General. Las asignaturas específicas, desarrollo psicomotor, el desarrollo del lenguaje, las artes plásticas, la música, las habilidades instrumentales básicas aportan conocimiento de teorías, técnicas, habilidades y destrezas para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la etapa infantil. No obstante, el número de créditos y sus posibilidades de

desarrollo no permiten profundizar en muchos de los contenidos, en la medida deseable **(1)**.

La preparación profesional tiene bastante calidad **(1)**.

Creo que al 50%. Necesitamos más carga práctica, por ejemplo: enseñar a leer y a escribir a un niño. También hay un problema de fondo: el profesor universitario si no ha pasado por el aula, sólo reconoce en la teoría la fuente del único saber, y eso es un error de base instalado en el sistema **(1)**.

### **3. ¿Qué contenidos crees que faltan, cuáles añadirías, potenciarías o eliminarías?**

#### **Faltarían**

Desarrollo de competencias: acción tutorial, orientación y trabajo con las familias y padres de los niños, desarrollo de la creatividad, innovación, vinculación con el entorno, etc. **(1)**.

Se echa en falta profundizar en recursos y estrategias que permitan dinamizar de forma lúdica –dada la importancia del juego en esta etapa- los procesos –cuentos, canciones, juegos, dinámicas de grupo **(1)**.

#### **Añadiría**

En la asignatura de: Desarrollo de habilidades lingüísticas, añadiría un tema concreto: Métodos específicos para la enseñanza de la lecto-escritura, aunque en dicha materia viene ya. Métodos y actividades de enseñanza para el desarrollo de habilidades lingüísticas, pero añadiría lo señalado con más claridad porque creo que no se da **(1)**.

Contenidos relacionados con la aplicación de las TIC a la educación **(1)**.

La enseñanza en las técnicas instrumentales básica y la adquisición de rutinas y hábitos de trabajo escolar **(1)**.

**Potenciaría:**

El desarrollo autónomo, el desarrollo de los sentidos y educación psicomotriz y la práctica de valores **(1)**.

Habría que potenciar aspectos como la entrevista con las familias de los alumnos, la planificación y el desarrollo de la tutoría, el plan de convivencia, el trabajo cooperativo del equipo docente, el liderazgo de grupos, a motivación, la relación con los diferentes elementos de la Comunidad Educativa–cauces de organización y participación-, los recursos socioeducativos de los que dispone el entorno **(1)**.

No obstante, nuestros alumnos, dados los continuos y rápidos cambios a los que se encuentra sometida la sociedad, deben ser conscientes de que su periodo de formación inicial no agota todas sus posibilidades y que, en ningún caso, este periodo “garantiza su jubilación”; lo que les debe llevar a procesos de formación permanente en función de sus intereses y necesidades **(1)**.

<b>METODOLOGÍA</b>
--------------------

**1. Como profesional de la educación ¿Qué metodología utilizas en la enseñanza de los conocimientos requeridos para la especialidad de Educación Infantil?**

La metodología es la clave en la Educación Infantil, por consiguiente, estos profesionales que se preparan para ser maestros de infantil, han de tener muy claro, la importancia del método y de la intervención en estas edades, el modo de interactuar con el niño es más importante que los contenidos.

Por tanto, procuro fundamentarles lo que hago y porqué lo hago, tratando de transferir los criterios y principios metodológicos a los primeros años. Trato de hacerles intervenir a través de preguntas y desmontar algunas cuestiones... Les cuesta aceptar la ambigüedad y piden respuestas contundentes. Además, es evidente que a la hora de elaborar la programación y el diseño de unidades didácticas nos centramos fundamentalmente en el currículo, en los procesos y actividades propias de esta etapa, sus posibilidades, sus capacidades, sus circunstancias, para desde ahí, actuar de modo educativo con los niños de estas edades. Por tanto se tienen muy en cuenta los principios de globalización, aprendizaje mediado, constructivismo, aprendizaje significativo y compartido **(1)**.

En la globalización de las actividades, partir de hechos concretos, observación, intuición, cuentos, visión directa de las cosas, etc. **(1)**.

Considero que la propuesta metodológica debe tener en cuenta los procesos como conjunto de pasos- y que su valoración debe ser global, si bien cada momento requerirá puntualmente una determinada metodología. Al empezar el desarrollo de una asignatura establezco un primer momento de motivación para situar en el inicio del proceso, tratando de relacionar con las experiencias previas de los alumnos. Así, por ejemplo, la pregunta "¿qué recuerdas de la metodología que te aplicaron?" permite reflexionar sobre su experiencia como "consumidores" del Sistema Educativo, valorando lo que metodológicamente funcionó con ellos y lo que no. A partir de ahí, se puede ir construyendo contenido. Considero fundamental el aprendizaje significativo y parto de lo que ya saben para que relacionen con lo nuevo, mediando en el proceso y tratando de buscar aplicaciones prácticas. Inicio cada sesión revisando los contenidos de las últimas sesiones y al terminar un bloque se recuerdan todos los

contenidos nucleares del mismo. Cuando se proponen trabajos de grupo, procuro que trabajen mucho en clase reproduciendo situaciones de trabajo cooperativo que pueden darse en los centros. Los trabajos derivan en una exposición a los compañeros. En los últimos días del curso se propone alguna actividad global que permita reflexionar sobre el conjunto del programa desarrollado en la asignatura. Creo que, en lo que se refiere en la metodología aplicada a la formación de maestros, hay que partir de una conclusión a la que llegaron diferentes meta-análisis "los maestros aplican más los métodos que les aplican que los métodos que les predicán" **(1)**.

Utilizo metodología cualitativa como investigación- acción y dinámica de grupos (técnica de panel y debate) **(1)**.

50% teoría / 50 práctica. En alguna asignatura, como por ejemplo la optativa de Laboratorio de Matemáticas, 10% de teoría y 90% de práctica **(1)**.

## **2. ¿Crees que la metodología influye en la preparación profesional?**

Totalmente y sobre todo la metodología que aplico con ellos, porque ellos posteriormente van a aplicar no lo que digo sino lo que yo hago con ellos **(1)**.

Creo que es muy importante y por supuesto que influye positivamente en su labor en la escuela **(1)**.

Estoy convencido de que la metodología influye poderosamente en la capacitación profesional. A veces cuestionamos las metodologías que nos aplicaron nuestros profesores y cuando tenemos la ocasión de diseñar y dinamizar los procesos, las variaciones respecto a aquello que cuestionábamos son mínimas. Tal vez por eso la escuela no haya cambiado tanto al seguir manteniendo métodos tradicionales. Metodologías novedosas

aplicadas en la formación llevarán a nuestros alumnos a la aplicación de metodologías novedosas. Todo esto implica una serie de consecuencias organizativas y didácticas que deben tenerse en cuenta a la hora de diseñar los procesos **(1)**.

Pienso que la metodología didáctica es fundamental en la preparación profesional **(1)**.

No **(1)**.

### **3. ¿Crees que la metodología influye en la motivación del alumno?**

Si, es evidente, porque si quiero interesarles con un tema trataré de conectar con sus intereses, haciéndoles ver la importancia del mismo, recurriendo a su propia responsabilidad y a que el aprendizaje depende de ellos, no de mí **(1)**.

Si, porque le atrae más la atención y el interés **(1)**.

Sin duda. La metodología puede ser fuente de éxito y de fracaso discente. De cómo se lleve a cabo una programación dependerá el nivel de atención y entusiasmo que los alumnos muestren. Creo que es la tarea de la profesión docente en la más nos jugamos **(1)**.

Por supuesto **(1)**.

Es determinante **(1)**.

### **4. ¿Crees que la metodología influye en el rendimiento académico?**

Si, de hecho la aplicación de algunas de las estrategias metodológicas usadas, como pueden ser la elaboración de mapas conceptuales para lograr un aprendizaje más significativo y constructivo ha venido logrando, sobre todo en algunos alumnos, un rendimiento mayor en sus aprendizajes, logrando también

transferir estas estrategias a otras materias y ámbitos de conocimiento **(1)**.

Por supuesto me parece muy importante **(1)**.

El rendimiento académico está asociado a la motivación y por lo tanto tiene estrecha relación con la metodología. Si bien en el rendimiento académico influyen un número importante de variables –algunas de las cuales pueden escaparse al control técnico- , la metodología puede atraer o distraer la atención, y con ella la implicación activa del alumno en el proceso. Una buena motivación ha de estar asociada a la posibilidad de alcanzar una meta, por lo que se debe partir del nivel en el que se encuentra el alumno. La imposibilidad de la tarea no motiva su inicio **(1)**.

Por supuesto **(1)**.

Puede ayudar a mejorarlo **(1)**.

## EVALUACIÓN

### **1. ¿Cómo evalúas y con qué criterios las materias específicas de Educación Infantil?**

En general trato, sobre todo, de evaluar procesos, por eso no doy notas y pido, al concluir una temática, su propia valoración. A través de la entrevista personal, ellos se dan cuenta del proceso que han seguido, de lo logrado y de lo que todavía tienen que reforzar **(1)**.

Tengo en cuenta las características que definen a la evaluación continua, por lo que hago evaluación inicial para situar el inicio del proceso en el lugar en el que se encuentran los alumnos, evaluación formativa para tener un feed-back continuo que permita hacer los ajustes necesarios en los momentos oportunos y evaluación final como síntesis de todo el proceso. Aunque hay

dos exámenes –uno en cada cuatrimestre- éstos no son “el buque insignia” de mi proceso evaluador.**(1)**.

Valoro de forma muy importante todo el proceso y contemplo la implicación personal de cada alumno en el mismo. Utilizo diferentes instrumentos de evaluación: observación de la implicación en el proceso y de la participación activa en las sesiones, portafolios individual, trabajos de grupo –diseño y exposición. Presto especial atención a los agentes de evaluación: evalúa el profesor, evalúa el grupo a cada uno de sus miembros y cada uno se evalúa a sí mismo **(1)**.

La evaluación es formativa y los criterios tenidos en cuenta en la evaluación final para son: evaluación inicial, participación en clase, calidad del proceso, trabajos voluntarios, trabajos individuales y grupales **(1)**.

Hay tres aspectos importantes: Conocimientos científicos. Estrategias de trabajo y actitud o comportamiento **(1)**.

## **2. ¿Crees que los criterios de evaluación influyen en la motivación del alumno?**

Es evidente que sí. Además los alumnos es claro que van a estudiar conforme sea el modelo de evaluación que use el profesor con ellos. De ahí la importancia de la evaluación, que no ha de ser tanto sobre los conocimientos que saben, cuanto de los procesos que van adquiriendo, y el mayor o menor grado de satisfacción que encuentran en lo adquirido **(1)**.

Si **(1)**.

Al ser los criterios de evaluación indicadores que nos permitirán identificar el grado de consecución de los objetivos, por sí mismos tienen capacidad motivadora. Si el alumno considera que puede alcanzar la meta propuesta se pondrá a caminar. La imposibilidad de la tarea no anima al movimiento. Por eso, en la medida que el

proceso contemple las posibilidades del alumno y diseñe unos criterios pensados en función del lugar donde se encuentra el alumno –sin perder de vista dónde debe llegar- se sentirá motivado para el desarrollo del proceso.

Evidentemente que el alumno debe conocer desde el principio lo que se espera de él –objetivos- y los indicadores que informarán sobre su consecución **(1)**.

Por supuesto **(1)**.

Sí, si están claros y fijados de antemano y, además, los conoce el alumno **(1)**.

### **3. ¿Crees que los criterios de evaluación influyen en el rendimiento académico de los alumnos?**

Está claro que sí y han de ser presentados y consensuados con los alumnos desde el comienzo de curso para hacerles corresponsables de su tarea formativa. Es importante la trascendencia que en ello tiene la elaboración de la guía didáctica, por parte del profesor **(1)**.

Sí **(1)**.

Creo que los criterios de evaluación influyen en el rendimiento académico. Es necesario dar información continua al alumno –a través de la evaluación formativa- para que éste pueda tomar las decisiones oportunas en el desarrollo de su proceso **(1)**.

Por supuesto **(1)**.

Pueden motivarle a conseguir mayores logros, sobre todo en función de lo contestado en la pregunta anterior **(1)**.

## MOTIVACIÓN DE LOS ALUMNOS

### **1. ¿Qué factores crees que influyen en la motivación de los alumnos de Magisterio y en concreto esta especialidad?**

Cuando, al comienzo de curso, se pregunta por las motivaciones que les ha llevado a elegir esta especialidad, suelen decir que les gustan mucho estas edades, que con ellos se puede hacer mucho, que tienen una edad muy moldeable, que tienen verdadera vocación, que con los alumnos de Primaria les resultan más complicados **(1)**.

Si es al elegir ellos la profesión, dicen que es porque les gustan estos niños y que le atrae esta edad porque al ser los primeros años de la vida, pueden influir más en su educación. Si es en relación del profesor de Magisterio, creo que influye la vocación que perciben en nosotros, nuestra satisfacción y optimismo y el hecho de hacerles ver que es una de las profesiones más dignas e influyentes para la formación de los educandos y para la construcción de la personalidad. En relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje, influye la adaptación a los alumnos, la claridad de ideas, la metodología activa donde ellos puedan participar y uso adecuado de medios audiovisuales, etc. Algunos alumnos vienen porque no han podido entrar en la profesión que habían elegido en primer lugar y esto siempre puede dificultar la motivación **(1)**.

Las motivaciones de nuestros alumnos son muy distintas; la "facilidad" con la que se puede sacar una carrera como Magisterio, la posibilidad de continuar en Psicopedagogía –con lo que en cinco años tienen dos carreras, el haber deseado siempre ser maestro/a, el interés por la educación y los niños de esta etapa. Creo que la mayor parte de los alumnos de esta especialidad están bastante motivados. Aunque sus implicaciones

son diferentes les gusta mucho poder desarrollar su profesión con niños de esta etapa **(1)**.

Influencia familiar y vocación **(1)**.

Temas motivantes y contextualizados, problemáticas en el aula **(1)**.

## **2. ¿Qué estrategias utilizas para motivar adecuadamente a los alumnos de Educación Infantil?**

En concreto, para cada una de las materias suelo realizar una serie de actividades introductorias que suelen durar casi un mes, en ellas se les hacen una serie de preguntas relativas a los porqués de la elección de magisterio y en la especialidad respectiva, a los proyectos y expectativas que tienen, a sus motivaciones de fondo, a lo que entienden por Educación y por Didáctica, etc... La realización y comentario de dichas preguntas les lleva a situarse en otra realidad. También suelen leer un libro: "El caballero de la armadura oxidada" y un capítulo de Ortega del libro: "Lecciones de metafísica" titulado la falsedad del estudiar y el estudiante". Estas lecturas dan mucho juego para motivar, y para que se sitúen en la nueva realidad del CES. El primer trimestre suele ser el más duro; hasta después de Navidad se encuentran un tanto perdidos, son dos materias que no han visto hasta entonces. El cambio metodológico es fuerte, vienen acostumbrados a que se lo des todo hecho y tardan en enfrentarse a la nueva realidad, sobre todo a aprender a aprender, a lograr esa autonomía pedagógica indispensable en el proceso y cuesta enseñarles a pensar **(1)**.

Hacerles ver la trascendencia que tiene su profesión sobre todo a las edades que ellos cogen a estos niños con esas características tan plásticas y moldeables. También cómo relacionarse con las familias, cómo hacer en las programaciones y unidades didácticas

para iniciar lectura la escritura y el cálculo, cómo relacionar en las actividades de las diversas materias para la globalización **(1)**.

Les animo a reflexionar de manera continua sobre su experiencia como alumnos durante largos años de “consumidores” de Sistema Educativo; les ayudo a identificar retos que la sociedad plantea a la escuela; al estar en un Colegio les relaciono la teoría con situaciones prácticas –“basado en hechos reales...”-; les invito a identificar su esencia personal, académica y profesional para identificar fortalezas y debilidades y actuar en consecuencia; planteo trabajos prácticos a partir de fundamentaciones teóricas **(1)**.

Motivación extrínseca como técnicas de grupo, compromiso, participación **(1)**.

Fundamentalmente apoyarme en ejemplos concretos y en las nuevas tecnologías **(1)**.

### **3. ¿Qué opinión te merece la motivación de los alumnos de la Titulación de Educación Infantil del CES Don Bosco?**

Hay una serie de alumnos que vienen porque han cursado el segundo ciclo de Formación Profesional de Jardín de Infancia y se piensan que en cuestión de Didáctica lo saben hacer, lo cual supone un mayor esfuerzo para que desaprendan lo aprendido, porque no está fundamentado y no saben porque aprenden lo que aprenden. Aunque hay de todo, también suelo encontrar algunos alumnos, bastante flojos, no solo en aptitudes, sino también en estructura de la personalidad; tal vez porque piensan que con los pequeños es más fácil intervenir y actuar, mientras que con los mayores les resulta más problemático. A veces un poco inseguros. También hay otros muy motivados por la especialidad, conscientes de la importancia de esta etapa y a la vez la dificultad **(1)**.

En general los veo motivados para esta especialidad, aunque ves a algunos un poco inmaduros y no sabes si están haciendo esta especialidad porque creen que les va a resultar más fácil. Varios vienen del módulo de F. P. y esto en parte les ha motivado, aunque a veces cuesta que rompan con algunos contenidos que traen y que son insuficientes para el magisterio **(1)**.

Los grupos que he tenido de Educación Infantil han mostrado un alto nivel de motivación, se han implicado activamente en las propuestas y han desarrollado un buen rendimiento, en general. Creo que es de las especialidades que mayor motivación tienen en relación con las asignaturas que yo imparto **(1)**.

Buena **(1)**.

Podría mejorarse de forma ostensible **(1)**.

### **1. 3. DESCRIPCIÓN Y REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LOS RESULTADOS**

#### **1.3.1. DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS RELATIVOS A LA SATISFACCIÓN DE LOS ALUMNOS CON LA CARRERA QUE ESTÁN CURSANDO**

Tras la presentación de los datos, se ha procedido a la agrupación de los mismos y a su descripción, siendo fieles a los datos emitidos por los sujetos de las muestras.

##### **1.3.1.1. DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS DE LOS ALUMNOS EDUCACIÓN FÍSICA**

La descripción de la información de los alumnos se ha realizado en dos momentos:

En el primero se han agrupado las respuestas según categorías para procesarlas estadísticamente en frecuencias.

En un segundo momento se han resuelto estadísticamente utilizando el programa Excel.

La riqueza de los datos obtenidos permite una amplia explotación estadística, tal como hemos descrito en el punto anterior. Para la descripción de estos datos hemos optado por contabilizar las respuestas en las correspondientes categorías, hallando las frecuencias y porcentajes y facilitando su lectura a través de gráficos.

A continuación se presentan las tablas y los gráficos. Se contabiliza la muestra total, mañana y tarde: 47 alumnos, y por grupos: turno de la mañana y de la tarde y en correspondencia con la estructura de los diferentes *Bloques de datos de la entrevista*, permitiendo la comparación entre ambos grupos. Se añade a cada bloque un comentario sobre los datos para facilitar la interpretación de los resultados.

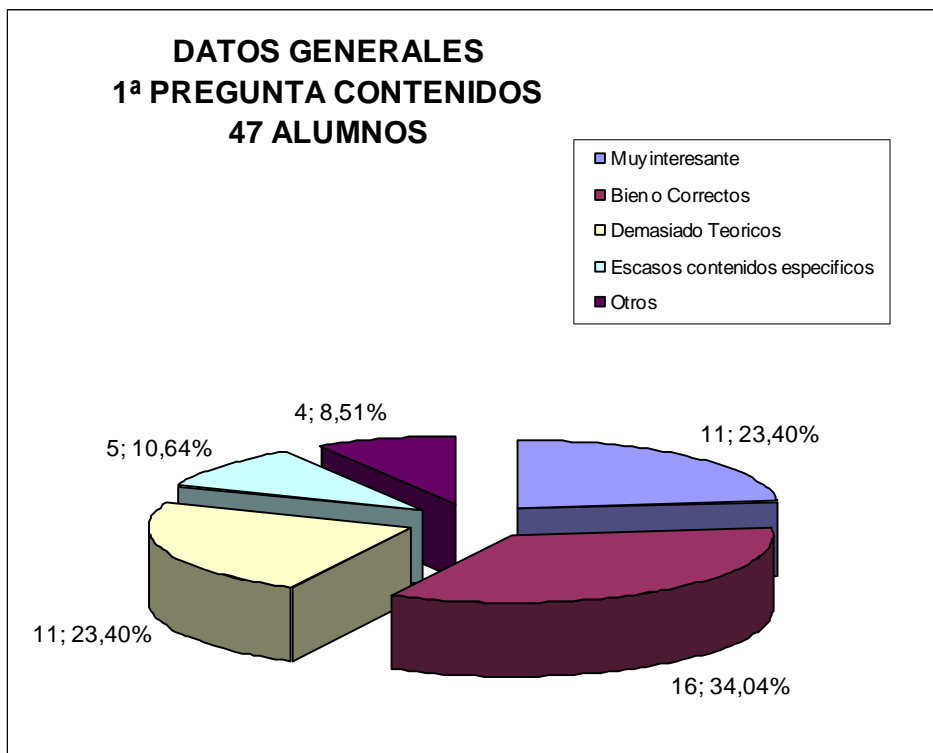
**CONTENIDOS**

1ª ¿Qué opinión te merecen los **contenidos** cursados en las materias específicas de la Titulación de Educación Física?

DISTRIBUCIÓN POR EDADES				
	ED. FISICA MAÑANA		ED. FISICA TARDE	
Edades	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
20 - 23	20	3	12	1
24 - 27	5	2	1	1
28 - 31	0	1	1	0
<b>Totales</b>	<b>25</b>	<b>6</b>	<b>14</b>	<b>2</b>

RESPUESTAS	Educación Física M		Educación Física T		datos generales sobre muestra total	
	Frecuencia.	%	Frecuencia	%		
Muy interesante	8	25,81%	3	18,75%	11	23,40%
Bien o Correctos	9	29,03%	7	43,75%	16	34,04%
Demasiado Teóricos	8	25,81%	3	18,75%	11	23,40%
Escasos contenidos específicos	3	9,68%	2	12,50%	5	10,64%
Otros	3	9,68%	1	6,25%	4	8,51%
<b>TOTAL</b>	<b>31</b>	<b>100,00%</b>	<b>16</b>	<b>100,00%</b>	<b>47</b>	<b>100,00%</b>

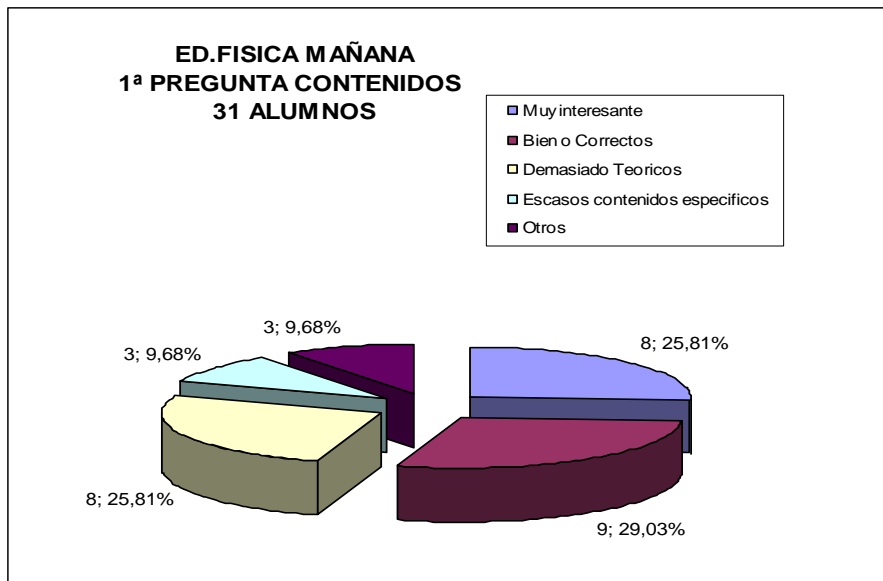
**Gráfico 1**



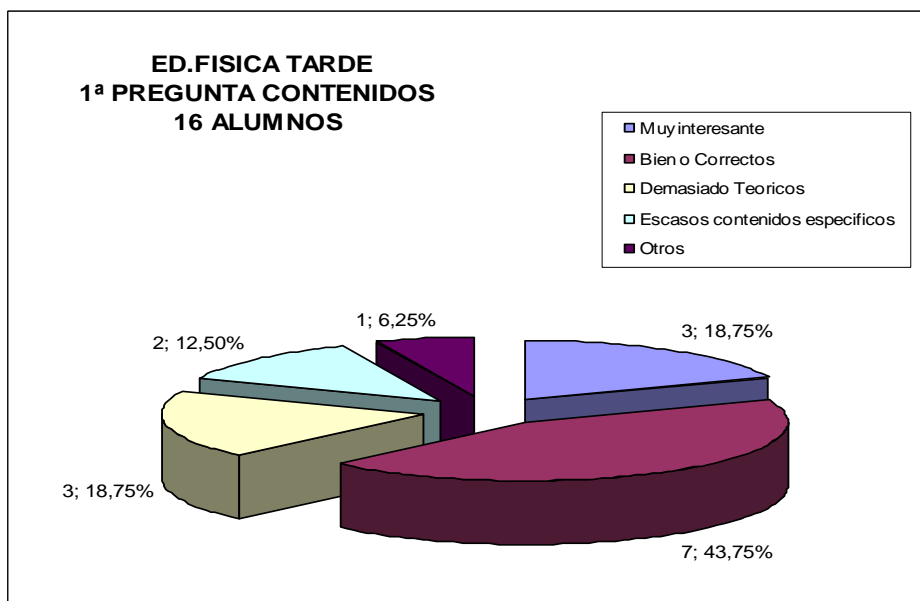
Los datos generales, relativos a la suma de los dos grupos de alumnos entrevistados: mañana y tarde, referentes a la primera pregunta de la cuestión contenidos (gráfico 1), arrojan los siguientes resultados: el 34.04% opinan que los contenidos de la Titulación de Educación Física *son correctos, están bien*; el 23,40%, expresan que son *muy interesantes*. Este último porcentaje está igualado con la respuesta de *demasiado teóricos* (23,40%).

Sigue el 10,64% para la respuesta de *escasos contenidos específicos* y el 8,51% para *otros*, que al no ser relevante, no se considera.

**Grafico 2**



**Grafico 3**



Las diferencias en relación a la primera pregunta, entre los alumnos de la mañana y de la tarde, tal y como se refleja en los gráficos 2 y 3, nos muestran algunos matices interesantes. El porcentaje mayor se encuentra en la respuesta de *contenidos correctos*: 43,75%, en el grupo de la tarde y 29,03 en el grupo de la mañana. La diferencia entre los dos grupos es relevante.

Los porcentajes a las respuestas de *muy interesantes* y *demasiado teóricos*, son coincidentes en cada uno de los grupos: el 25,75% en la mañana y el 18,75% en la tarde.

Respecto a la respuesta de *escasos contenidos específicos*, el porcentaje del grupo de la tarde supera al de la mañana, pero en una diferencia poco notable: 12,50% frente al 9,68%. No tomamos en consideración las respuestas a *otros* por no abundar en datos poco relevantes.

Podemos concluir que los alumnos de ambos grupos de Educación Física, en la valoración que emiten sobre "contenidos correctos", no llegan a la media; exactamente, los alumnos de la tarde arrojan un porcentaje del 43,75% y los de la mañana, el 29,03%, diferencia relevante.

Respecto a "contenidos muy interesantes", los porcentajes también son bajos: 25,81%, el grupo de la mañana y el 18,75%, el grupo de la tarde. Se da la coincidencia de que estos porcentajes coinciden, en los dos grupos, con los obtenidos para "contenidos demasiado teóricos"

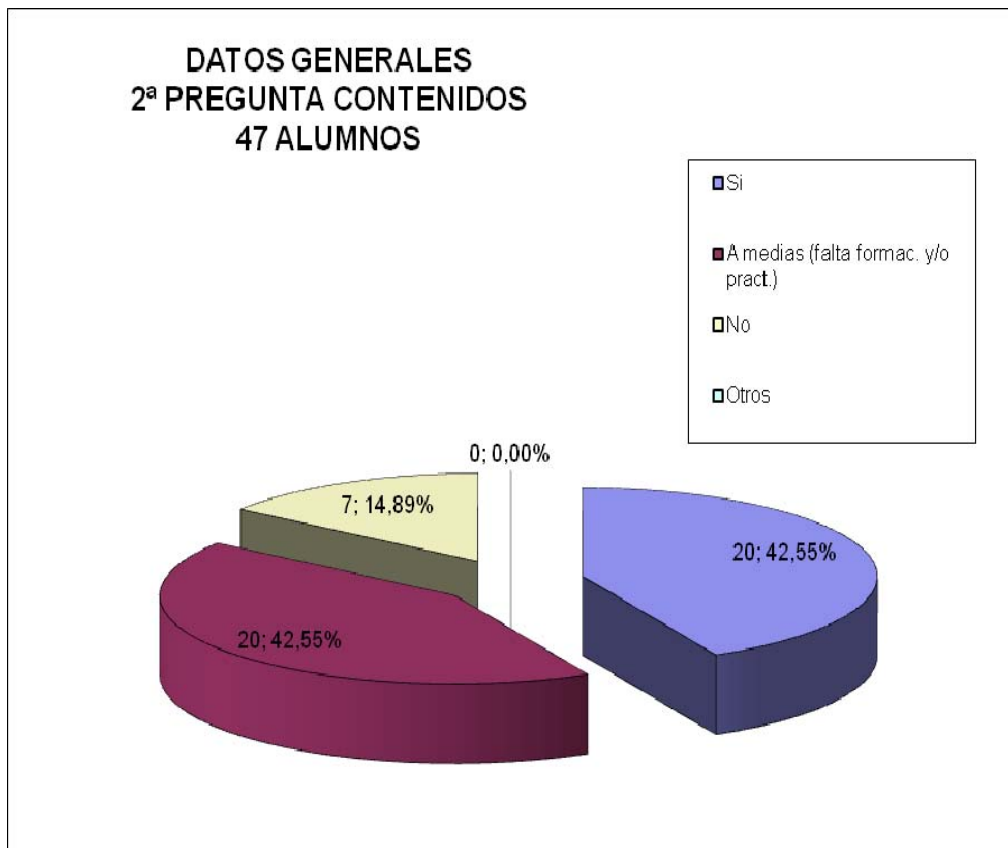
Sumando los porcentajes, en cada uno de los grupos, relativos a contenidos "demasiado teóricos" y "escasos contenidos específicos", tanto los alumnos de la mañana como de la tarde aglutinan resultados parecidos: el 35,49% en la mañana y el 31,25% la tarde, datos nada irrelevantes.

2ª. ¿Consideras que los contenidos actuales, **te preparan profesionalmente** para ser un maestro especializado en educación física para educar con calidad a tus futuros alumnos de primaria?

<b>DISTRIBUCIÓN POR EDADES</b>				
	<b>ED. FISICA MAÑANA</b>		<b>ED. FISICA TARDE</b>	
<b>Edades</b>	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>
20 - 23	20	3	12	1
24 - 27	5	2	3	1
28 - 31	0	1	1	0
<b>Totales</b>	<b>25</b>	<b>6</b>	<b>14</b>	<b>2</b>

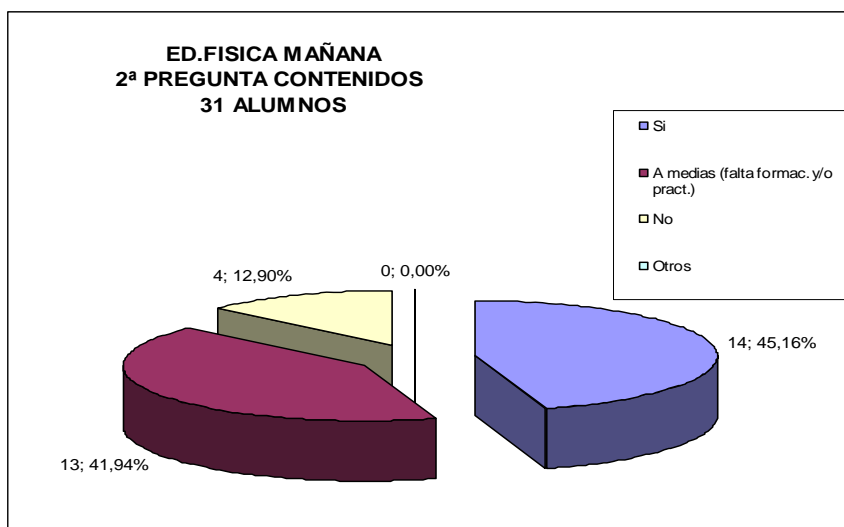
<b>RESPUESTAS</b>	<b>Educación Física M</b>		<b>Educación Física T</b>		<b>Datos generales sobre muestra total</b>	
	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>		
Si	14	45,16%	6	37,50%	20	42,55%
A medias: Falta formación y o practicas.	13	41,94%	7	43,75%	20	42,55%
No	4	12,90%	3	18,75%	7	14,89%
Otros	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
<b>TOTAL</b>	<b>31</b>	<b>100,00%</b>	<b>16</b>	<b>100,00%</b>	<b>47</b>	<b>100,00%</b>

Grafico 4

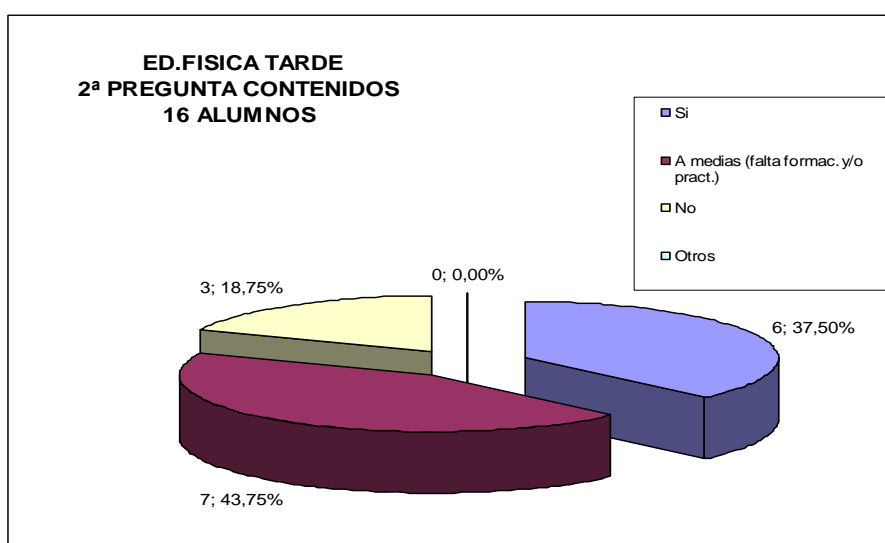


Como se ve en el Gráfico 4, los datos generales sobre si los *contenidos preparan profesionalmente*, reflejan igual porcentaje tanto en la casilla del *sí*: 42,55%, como en la casilla de *a medias*: el 42,55%. La casilla del *no* obtiene un porcentaje del 14,89%.

**Grafico 5**



**Grafico 6**



Los datos relativos a los dos grupos sobre la segunda pregunta relativa a los contenidos (gráficos 5 y 6) reflejan los siguientes porcentajes: la respuesta *sí* obtiene un porcentaje más alto en el grupo de la mañana: 45,16%, que en el de la tarde que alcanza el 37,50%. Los porcentajes a la respuesta *a medias* se igualan en

los dos grupos, con predominio del grupo de la tarde: 43,75%, mientras que el grupo de la mañana alcanza el 41,94%. La respuesta *no* obtiene un porcentaje también mayor en el grupo de la tarde: 18,75% frente al 12,90% de la mañana.

Como conclusión, podemos avanzar que hay una conformidad relativa en los dos grupos respecto a la proyección profesional de los contenidos, que no llega a la media en la casilla del "sí", siendo más alta en el grupo de la mañana que en el de la tarde (45,16% y 37,50% respectivamente). La apreciación de "a medias" se sitúa casi por igual en los dos grupos (43,75% en el grupo de la tarde, frente al 41,94 en el grupo de la mañana), con parecida relevancia al "sí", sobre todo en el grupo de la mañana; por el contrario el "no", de menor relieve, es algo más alto en los alumnos de la tarde.

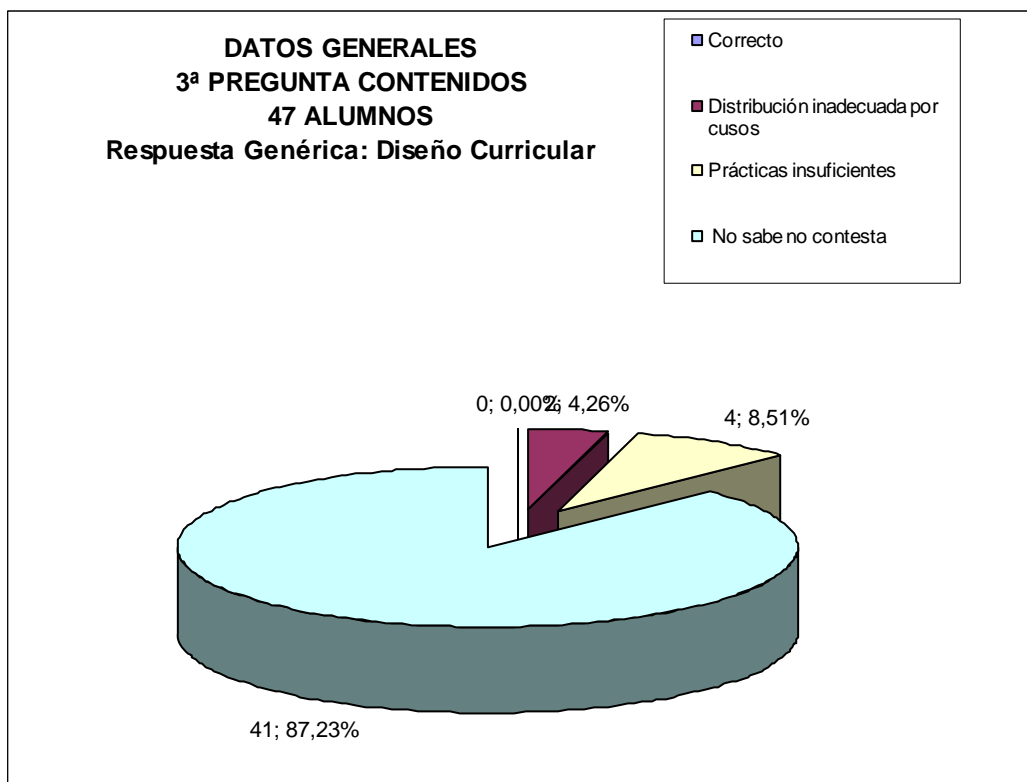
3ª. En cuanto al Diseño Curricular ¿Qué opinas?, ¿Qué contenidos crees que **faltarían?**, ¿cuales **añadirías / potenciarías?** y ¿qué **eliminarías?**

DISTRIBUCIÓN POR EDADES				
	ED. FISICA MAÑANA		ED. FISICA TARDE	
Edades	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
20 - 23	20	3	12	1
24 - 27	5	2	1	1
28 - 31	0	1	1	0
<b>Totales</b>	<b>25</b>	<b>6</b>	<b>14</b>	<b>2</b>

RESPUESTAS	Educación Física M		Educación Física T		Datos generales sobre muestra total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%		
<b>Genéricas: Diseño Curricular</b>						
Correcto	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Distribución inadecuada por cursos	2	6,45%	0	0,00%	2	4,26%
Prácticas insuficientes	3	9,68%	1	6,25%	4	8,51%
No sabe no contesta	26	83,87%	15	93,75%	41	87,23%
<b>TOTAL</b>	<b>31</b>	<b>100,0%</b>	<b>16</b>	<b>100,0%</b>	<b>47</b>	<b>100,0%</b>
<b>Qué Faltaría</b>						
Prácticas	6	19,35%	0	0,00%	6	12,77%
Específicas de la Especialidad	12	38,71%	0	0,00%	12	25,53%
Contenidos TIC	1	3,23%	0	0,00%	1	2,13%
Habilidades de Comunicación	2	6,45%	0	0,00%	2	4,26%
No sabe no contesta	10	32,26%	16	100,00%	26	55,32%
<b>TOTAL</b>	<b>31</b>	<b>100,0%</b>	<b>16</b>	<b>100,0%</b>	<b>47</b>	<b>100,0%</b>
<b>Qué Añadirías/Potenciarías</b>						
Práctica docente (Dentro del Aula)	12	38,71%	6	37,50%	18	38,30%
Materias específicas	8	25,81%	7	43,75%	15	31,91%
Estrategias para la solución de conflictos	2	6,45%	2	12,50%	4	8,51%
Más recursos didácticos/ Contenidos Didácticos	1	3,23%	0	0,00%	1	2,13%
Formac. Habilidades Profesión. no Didácticas	1	3,23%	0	0,00%	1	2,13%
No sabe no contesta	7	22,58%	1	6,25%	8	17,02%
<b>TOTAL</b>	<b>31</b>	<b>100,0%</b>	<b>16</b>	<b>100,0%</b>	<b>47</b>	<b>100,0%</b>
<b>Qué Eliminarías</b>						
Algunas materias generalistas	18	58,06%	1	6,25%	19	40,43%
No sabe no contesta	13	41,94%	15	93,75%	28	59,57%

En cuanto al **Diseño Curricular**<sup>31</sup> ¿Qué opinas?

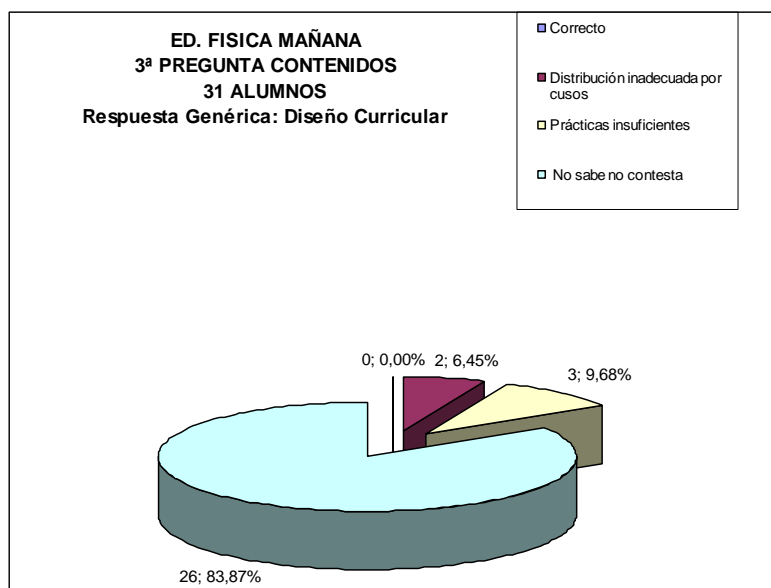
**Gráfico 7**



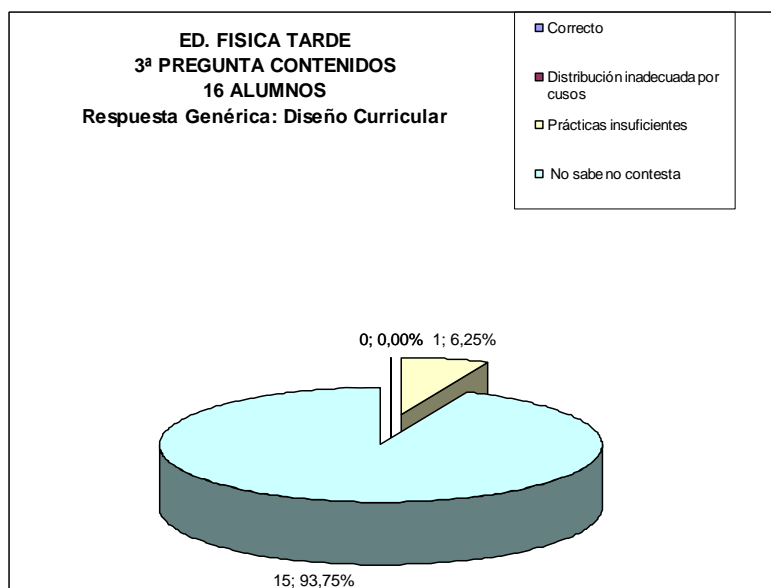
Los resultados de los datos generales (gráfico 7) sobre el *diseño curricular* son los siguientes: el porcentaje mayor lo tiene la respuesta de *no contesta o no sabe*: el 87,23%, 41 alumnos; en *distribución inadecuada en los cursos*, 4,26% y en *práctica insuficiente*, 8,51%; la casilla de *correcto* obtiene 0,00%.

<sup>31</sup> El concepto de “diseño curricular” lo hemos incorporado, aún sin estar explícitamente en las preguntas, al encontrar respuestas que se podrían agrupar bajo esta voz.

**Gráfico 8**



**Gráfico 9**

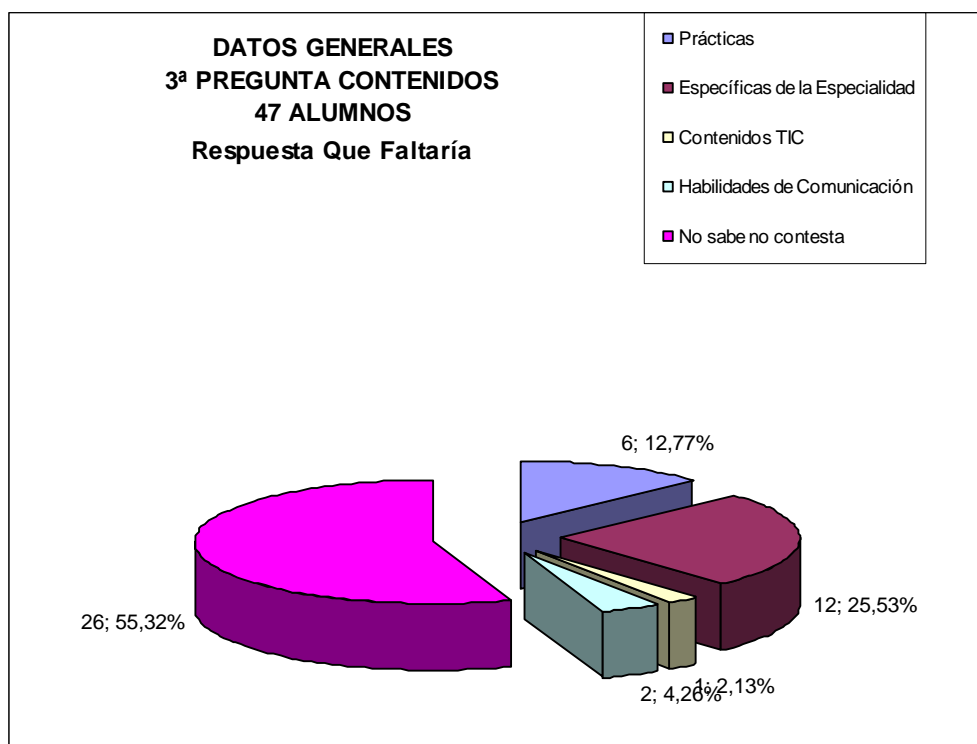


Los datos por grupos sobre “el diseño curricular” (gráficos 8 y 9) son los siguientes: el porcentaje mayor lo tiene el grupo de la tarde en la respuesta *no contesta o nos sabe*, con el 93,75%, frente al 83,67% de la mañana, también elevado. Los siguientes

datos, en *distribución inadecuada*, no son relevantes: aparece una mayor diferencia, 6,45% en el grupo de la mañana, frente al 0,00% en el grupo de la tarde; en *prácticas insuficientes* el grupo de la mañana obtiene el 9,68% y el grupo de la tarde, 6,25%.

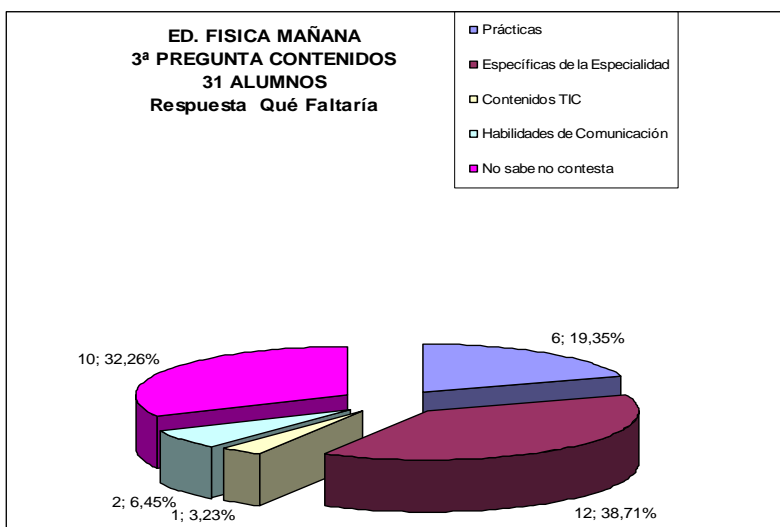
¿Qué contenidos crees que **faltarían**?

**Gráfico 10**

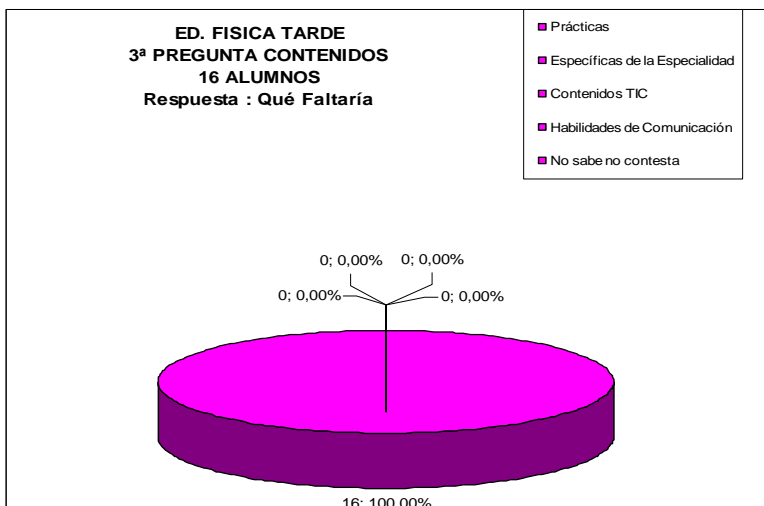


Sobre los *contenidos que faltarían* (gráfico 10), los datos generales arrojan estos porcentajes: el 55,32% a la casilla *no sabe o no contesta*; el 25,53% a *específicas de la especialidad*; el 12,77% a *prácticas*; y el 4,26% y 2,13% a *habilidades de comunicación* y *contenidos TIC* respectivamente.

**Grafico 11**



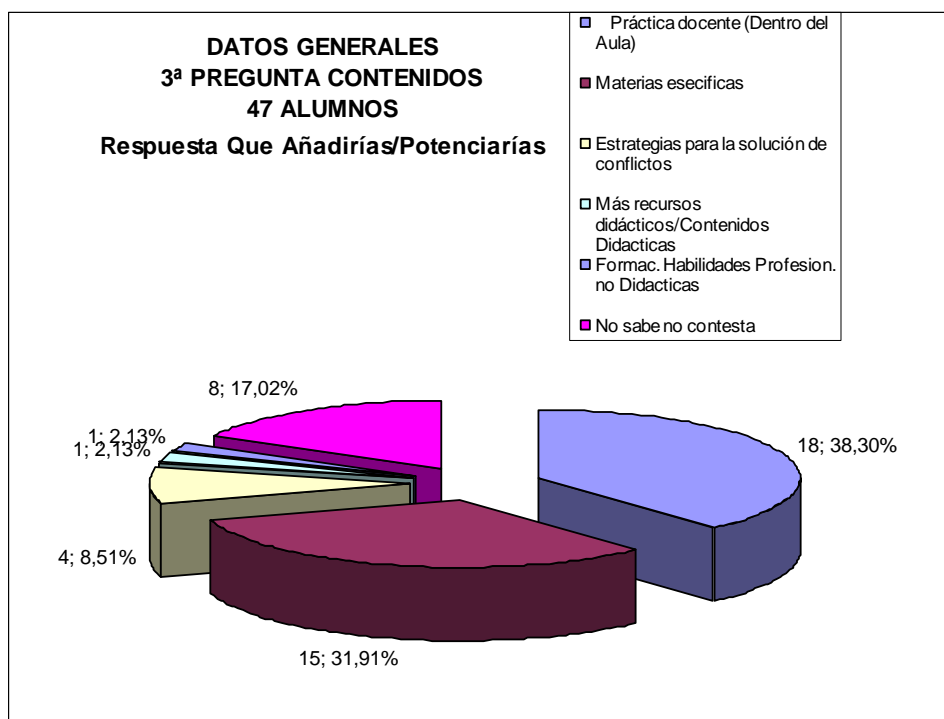
**Gráfico 12**



Confrontando los resultados de los grupos (gráficos 11 y 12) en la pregunta *qué faltaría*, encontramos los siguientes datos: los porcentajes del grupo de la tarde están en el 0,00%, excepto en *no contesta* que es el 100,00%; en los de la mañana encontramos: *específicas de la especialidad*, el 38,71%; *prácticas*, 19,35%; *habilidades de comunicación*: 6,45%; *contenidos TIC*: el 3,23%; y un alto porcentaje, 32,26% en *no sabe o no contesta*".

¿Cuáles **añadirías** / **potenciarías**?

**Gráfico 13**



En el gráfico 13, a la pregunta qué *añadirías* o *potenciarías*, vemos los siguientes datos generales: el porcentaje mayor está en la *práctica docente, dentro del aula*: 38,30%; sigue *materias específicas*: 31,91%; *estrategias para la solución de conflictos*: 8,51%; *recursos didácticos* y *formación en habilidades profesionales*: 2,13%; en ambos grupos, 17,02% en la casilla, *no saben no contestan*.

Gráfico 14

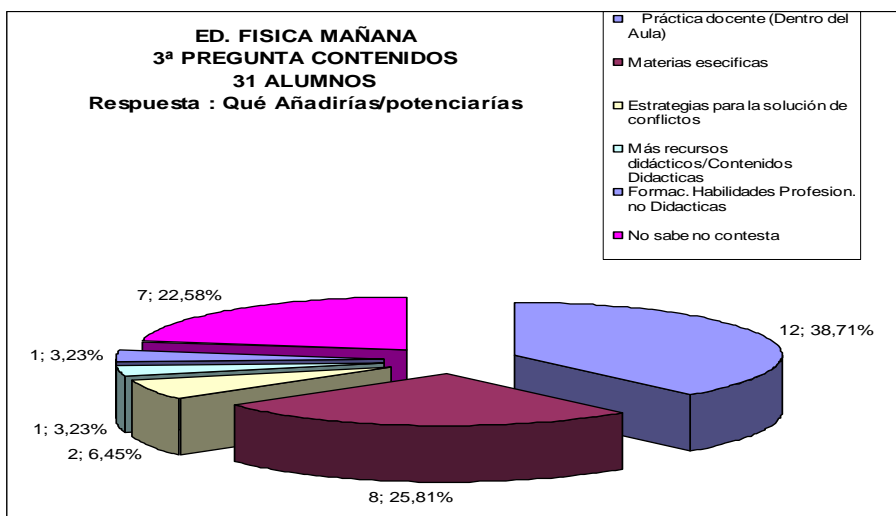
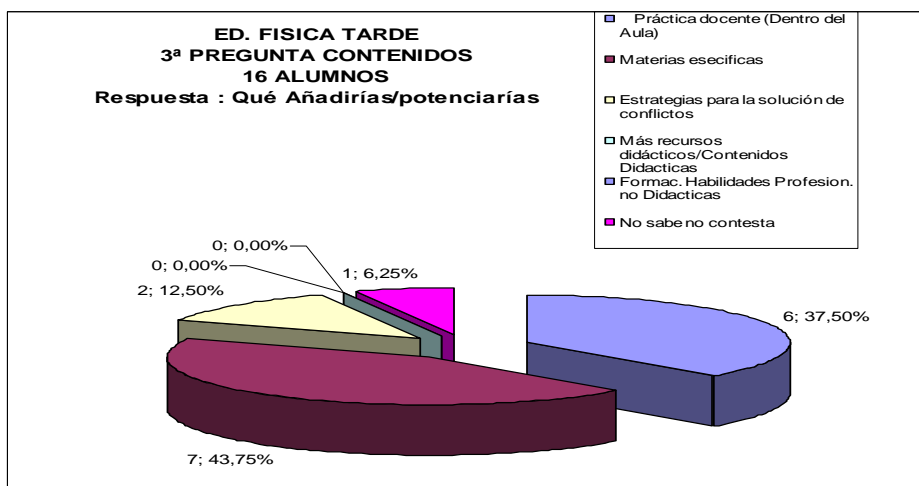


Gráfico 15

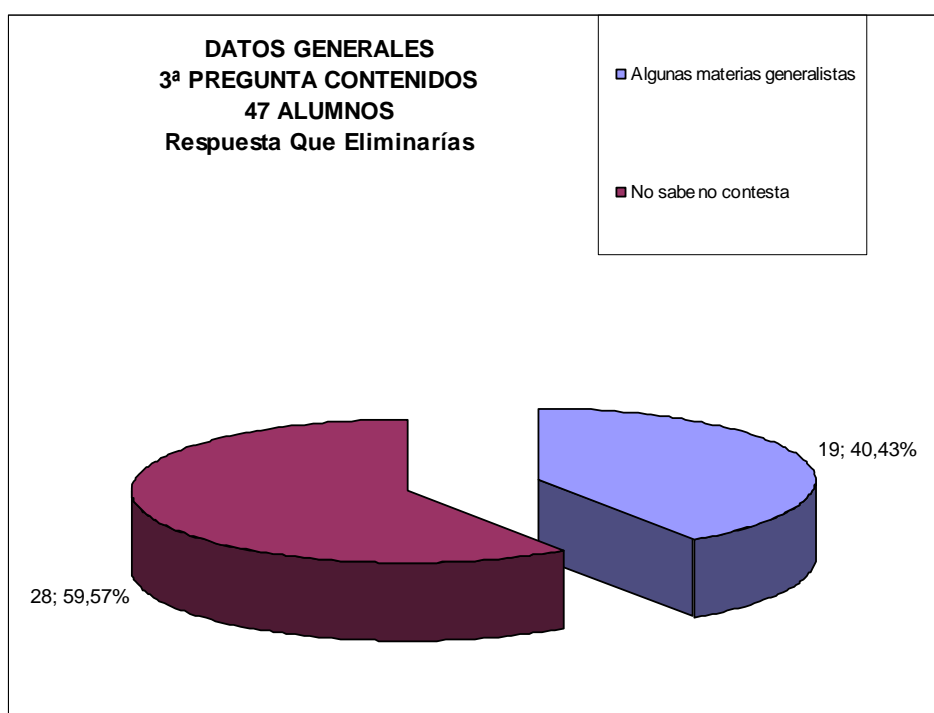


La confrontación de los resultados de ambos grupos (gráfico 14 y 15) presentan diferencias y semejanzas notables: la semejanza está en la respuesta *práctica docente*, cuyos porcentajes son, en el grupo de la mañana, el 38,71% y en el grupo de la tarde, el 37,50%. La diferencia mayor está en los porcentajes de *materias específicas*, el grupo de la tarde obtiene un porcentaje mayor que el de la mañana: 43,75% frente al 25,81%. Los demás datos no presentan diferencias notables, pero se constata que el grupo de

la tarde no menciona *recursos didácticos* ni *formación en habilidades profesionales*, mientras que el grupo de la mañana tiene un porcentaje del 3,23%; en *estrategias para la solución de conflictos*, aún siendo porcentajes bajos, el grupo de la tarde lo eleva, 12,50% frente al 6,45% del de la mañana.

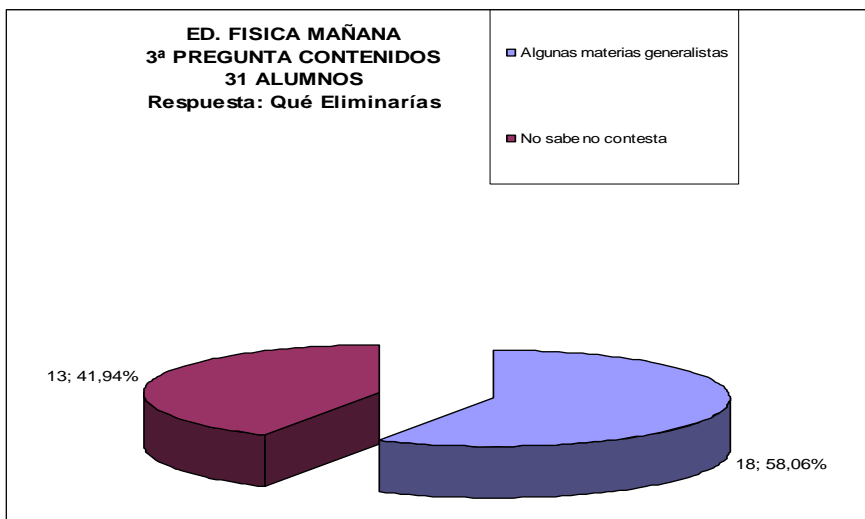
¿Cuáles **eliminarías**?

**Gráfico 16**

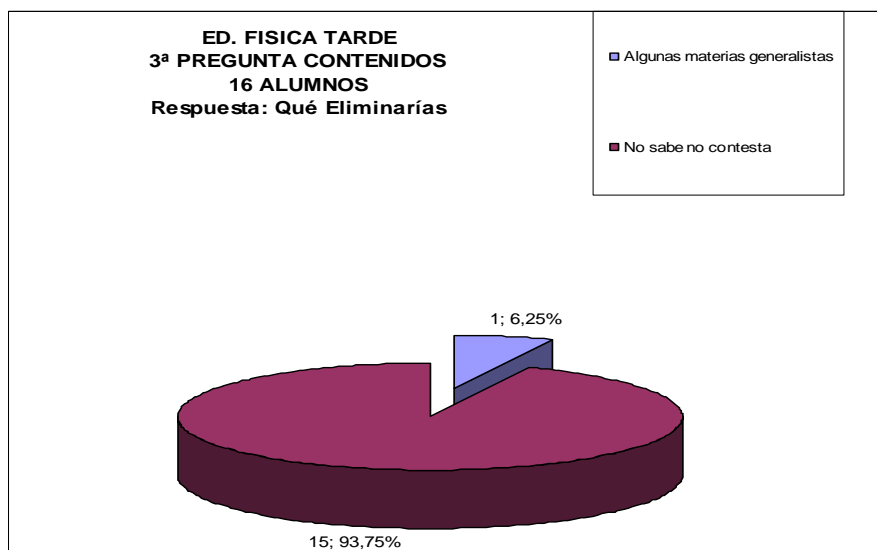


Los resultados sobre la última cuestión de la pregunta 3ª, *qué eliminarías*, son los siguientes en los datos generales: el mayor porcentaje, 59,57% aparece en la casilla de *no contesta* y el 40,43% en la de *materias generalistas*.

**Gráfico 17**



**Gráfico 18**



Confrontando los datos de ambos grupos (gráficos 17 y 18), encontramos una diferencia notable respecto a *materias generalistas*: el grupo de la mañana obtiene un porcentaje del 58,06%, frente al 6,25% del grupo de la tarde. De consecuencia la siguiente diferencia está en la casilla *no sabe, no contesta*, que es del 93,75% en el grupo de la tarde y del 41,94% en el de la mañana.

Una visión sintética nos permite avanzar algunas consideraciones: los alumnos de Educación Física se mantienen cautos a la hora de opinar sobre el diseño curricular, sobre todo el grupo de la tarde<sup>32</sup>.

En preguntas posteriores, el grupo de la mañana, expresa con un porcentaje significativo: 38,71%, que "faltan materias específicas". El grupo de la tarde no se pronuncia. Sin embargo, al responder a la pregunta "añadir", estos alumnos, hablan de "materias específicas", en un porcentaje que casi llega a la media: 43,75%; los alumnos de la mañana alcanzan el 25,81%. Estos datos nos están indicando que los alumnos de Educación Física tanto de la mañana como de la tarde son del parecer de querer en la carrera materias específicas.

Sobre "la práctica docente dentro del aula", tanto un grupo como otro, en el apartado añadir, se sitúan con un porcentaje similar y bastante relevante: 38,71% en la mañana y 37,30% en la tarde.

En la pregunta "eliminar" encontramos algunos datos incongruentes en el grupo de la tarde: mientras el grupo de la mañana elimina en concordancia con lo que ha añadido, por tanto, "materias generalistas", en el grupo de la tarde son pocos quienes las eliminan

---

<sup>32</sup> Por otra parte, hay que tener en cuenta que no se había preguntado explícitamente sobre esta cuestión.

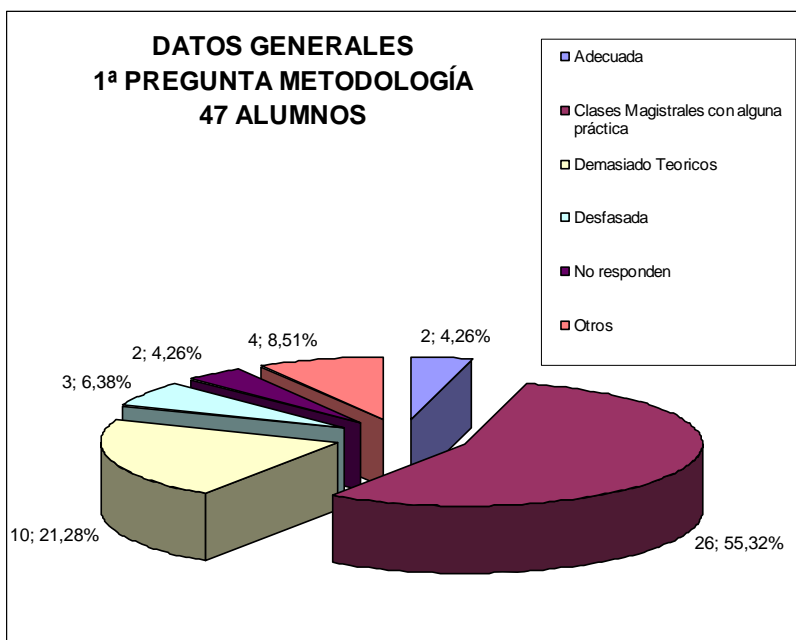
**METODOLOGÍA**

1ª. ¿Qué metodología **utilizan los profesores** de las materias específicas de tu especialidad?

DISTRIBUCIÓN POR EDADES				
	ED. FÍSICA MAÑANA		ED. FÍSICA TARDE	
Edades	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
20 - 23	20	3	12	1
24 - 27	5	2	1	1
28 - 31	0	1	1	0
<b>Totales</b>	<b>25</b>	<b>6</b>	<b>14</b>	<b>2</b>

RESPUESTAS	Educación Física M		Educación Física T		Datos generales sobre muestra total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%		
Adecuada	0	0,00%	2	12,50%	2	4,26%
Clases Magistrales con alguna práctica	20	64,52%	6	37,50%	26	55,32%
Demasiado Teórica	6	19,35%	4	25,00%	10	21,28%
Desfasada	0	0,00%	3	18,75%	3	6,38%
No responden	2	6,45%	0	0,00%	2	4,26%
Otros	3	9,68%	1	6,25%	4	8,51%
<b>TOTAL</b>	<b>31</b>	<b>100,0%</b>	<b>16</b>	<b>100,0%</b>	<b>47</b>	<b>100,0%</b>

**Gráfico 19**



Los datos generales relativos a la metodología (gráfico 19) presentan el siguiente panorama: los porcentajes mayores están en la casilla de *clases magistrales con alguna práctica* y *demasiado teórica*: 55,32% y 21,28% respectivamente. Los porcentajes en las restantes respuestas son muy bajos: en *otros*, el 8,51%; *desfasada*, el 6,38%; *adecuada*, el 4,26%; *no responden* el 4,26%.

Gráfico 20

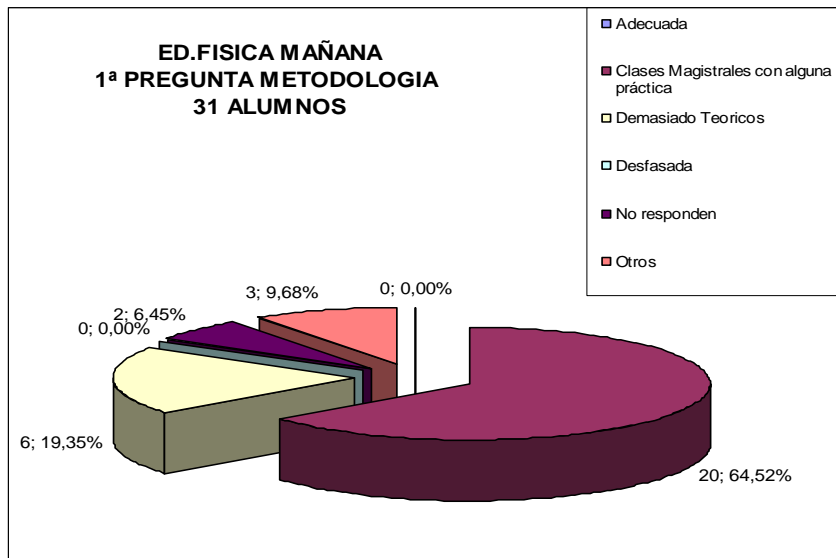
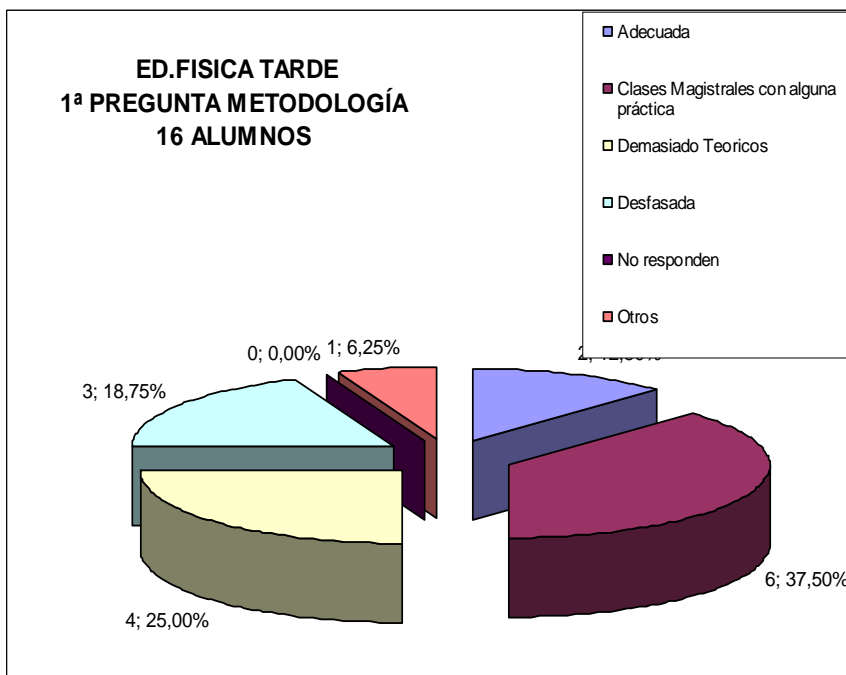


Gráfico 21



Si analizamos los datos por grupos (gráficos 20 y 21), obtenemos los siguientes resultados: en la casilla de *adecuada*, el grupo de la mañana tiene un porcentaje del 0,00% frente al grupo de la tarde que obtiene el 12,5%; en la casilla de *clases magistrales con*

*alguna práctica*, el grupo de la mañana alcanza un porcentaje del 64,51% frente al 37,50% del grupo de la tarde; en la respuesta de *demasiado teórica*, es el grupo de la tarde el que arroja mayor porcentaje: 25,00%, frente al 19,35%; la casilla de *desfasada* está en 0,00%, mientras sube a 18,75% en el grupo de la tarde. La casilla de *no responden y otros* no aparecen relevantes.

Como conclusión, podemos inferir que el grupo de la mañana orienta sus respuestas a "clases magistrales con alguna práctica" con un porcentaje del 64,51%, mientras el grupo de la tarde alcanza el 37,50%.

Con relación a "demasiado teórica", es el grupo de la tarde el que tiene mayor porcentaje: 25,00%, frente al grupo de la mañana con 19,35%.

Sobre contenidos desfasados, es el grupo de la tarde el que obtiene mayor porcentaje: 18,75, frente al 0,00% del grupo de la mañana. Uniendo los dos resultados obtenidos en el grupo de la tarde sobre "demasiado teórica y desfasada", se puede avanzar que el grupo de la tarde se presenta más crítico respecto a estas dos casillas que el grupo de la mañana.

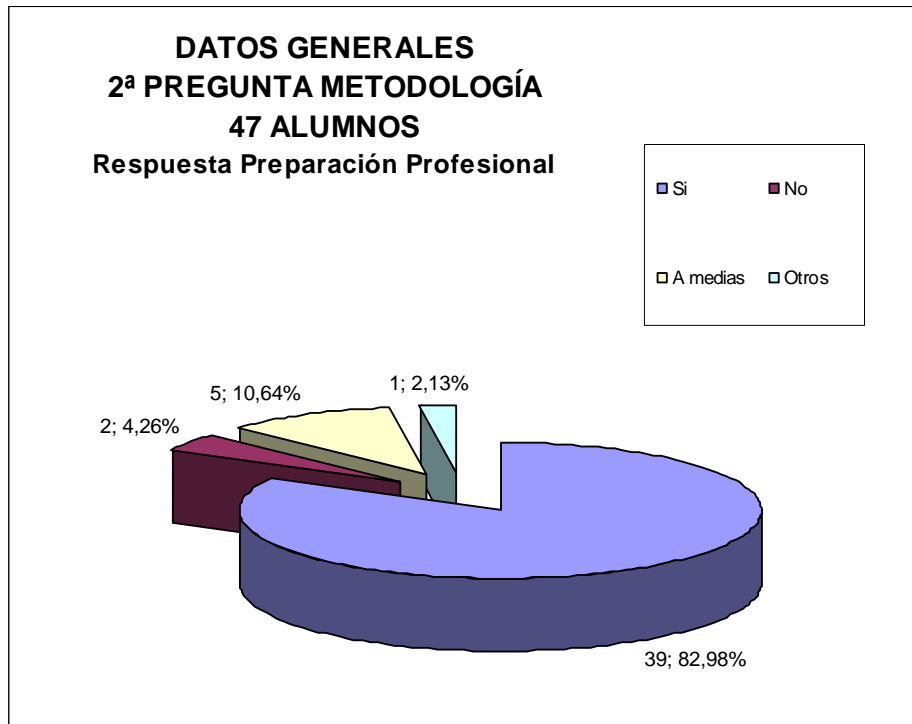
2ª. En tu opinión, crees que la *metodología influye* en: ¿Tu **preparación profesional**? ¿Tu **motivación personal como alumno**? ¿Tu **rendimiento académico**?

DISTRIBUCIÓN POR EDADES				
	ED. FISICA MAÑANA		ED. FISICA TARDE	
Edades	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
20 - 23	20	3	12	1
24 - 27	5	2	1	1
28 - 31	0	1	1	0
<b>Totales</b>	<b>25</b>	<b>6</b>	<b>142</b>	<b>2</b>

RESPUESTAS	Educación Física M		Educación Física T		datos generales sobre muestra total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%		
<b>Preparación Profesional</b>						
Si	28	90,32%	11	68,75%	39	82,98%
No	2	6,45%	0	0,00%	2	4,26%
A medias	0	0,00%	5	31,25%	5	10,64%
Otros	1	3,23%	0	0,00%	1	2,13%
<b>TOTAL</b>	<b>31</b>	<b>100,00%</b>	<b>16</b>	<b>100,00%</b>	<b>47</b>	<b>100,00%</b>
<b>Motivación personal</b>						
Si	18	58,06%	10	62,50%	28	59,57%
No	2	6,45%	0	0,00%	2	4,26%
A medias	7	22,58%	6	37,50%	13	27,66%
Otros	3	9,68%	0	0,00%	3	6,38%
No responde	1	3,23%	0	0,00%	1	2,13%
<b>TOTAL</b>	<b>31</b>	<b>100,0%</b>	<b>16</b>	<b>100,0%</b>	<b>47</b>	<b>100,0%</b>
<b>Rendimiento académico</b>						
Si	27	87,10%	6	37,50%	33	70,21%
No	2	6,45%	2	12,50%	4	8,51%
A medias	2	6,45%	8	50,00%	10	21,28%
<b>TOTAL</b>	<b>31</b>	<b>100,0%</b>	<b>16</b>	<b>100,0%</b>	<b>47</b>	<b>100,0%</b>

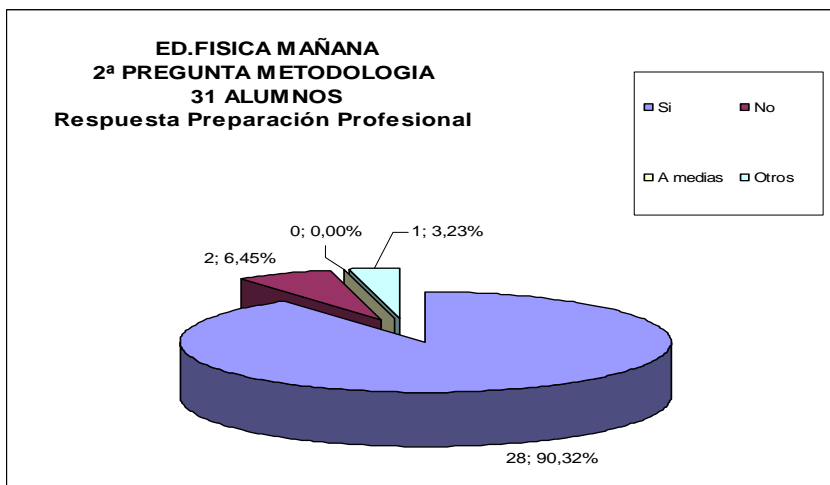
## ¿Tu preparación profesional?

Gráfico 22

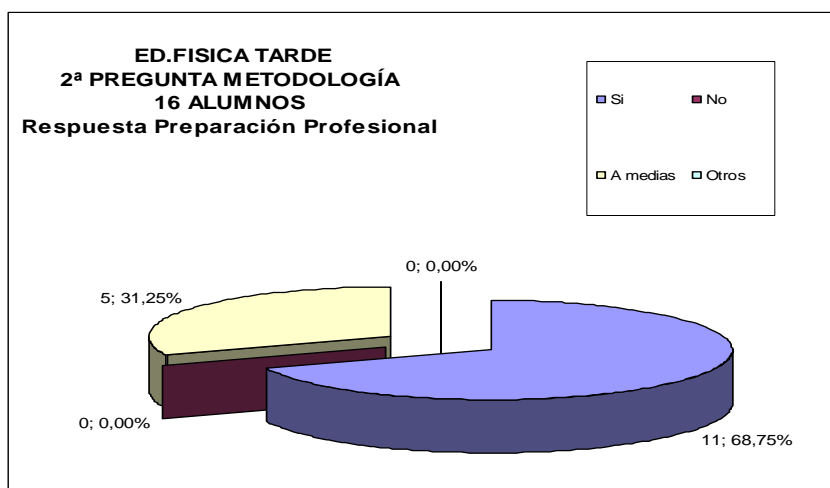


Respecto a la influencia de la metodología en la preparación profesional, los datos generales (gráfico 22) son los siguientes: el *sí* alcanza el porcentaje mayor con 82,98%, sigue *a medias* con el 10,64%. Los porcentajes menores están en el *no*, con el 4,26% y *otros* con el 2,13%.

**Gráfico 23**



**Gráfico 24**

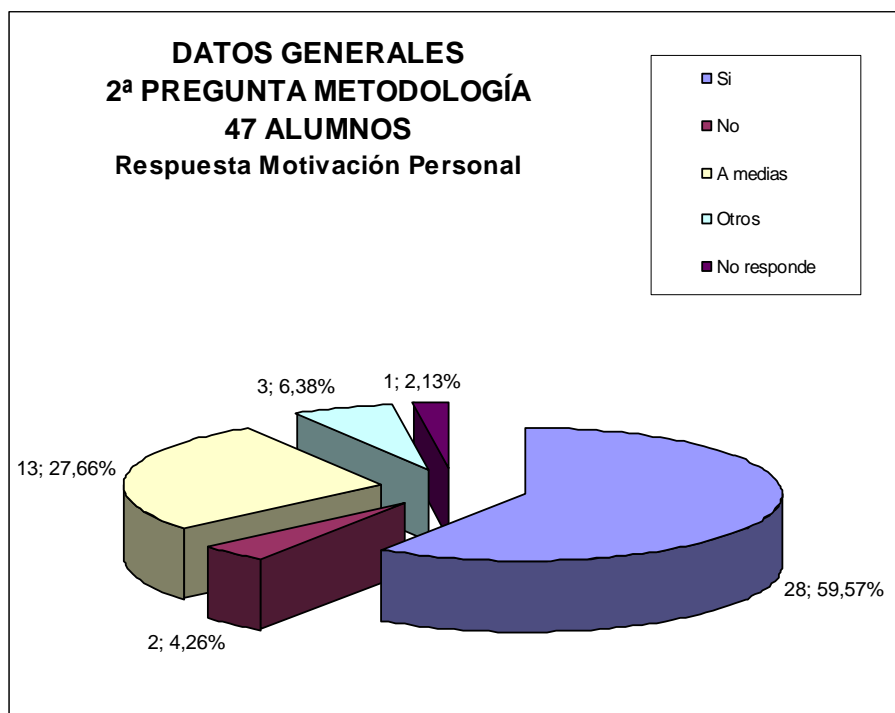


Los datos relativos a los dos grupos (gráficos 23 y 24) son los siguientes: el grupo de la mañana es el que tiene un mayor porcentaje en la casilla del *sí*: el 90,32% frente al 68,75% del grupo de la tarde. Otro dato relevante se encuentra en la casilla *a medias*: el grupo de la mañana tiene 0,00% y el de la tarde, 31,25%. El resto de los datos no son relevantes: el *no* tiene en el grupo de la mañana 6,45% y en la tarde 0,00%; en *otros*: el

grupo de la mañana obtiene un porcentaje del 3,23% y el de la tarde 0,00%.

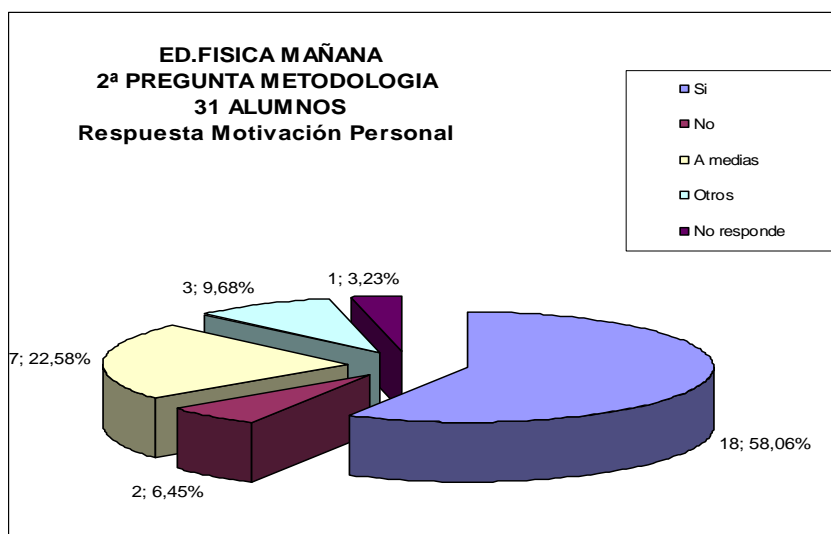
¿Tu **motivación personal como alumno?**

**Gráfico 25**

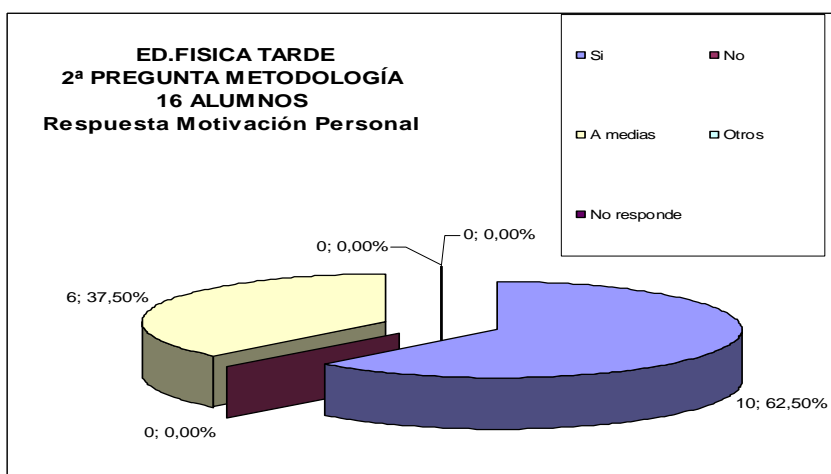


La pregunta sobre la influencia de la metodología en la motivación personal tiene los siguientes resultados en los datos generales (gráfico 25): el *sí*, el 59,57; sigue *a medias* con el 27,66%; el *no*, obtiene el 4,26%; *otros*, el 6,38% y sin relevancia, *no responde* con 2,13%.

**Gráfico 26**



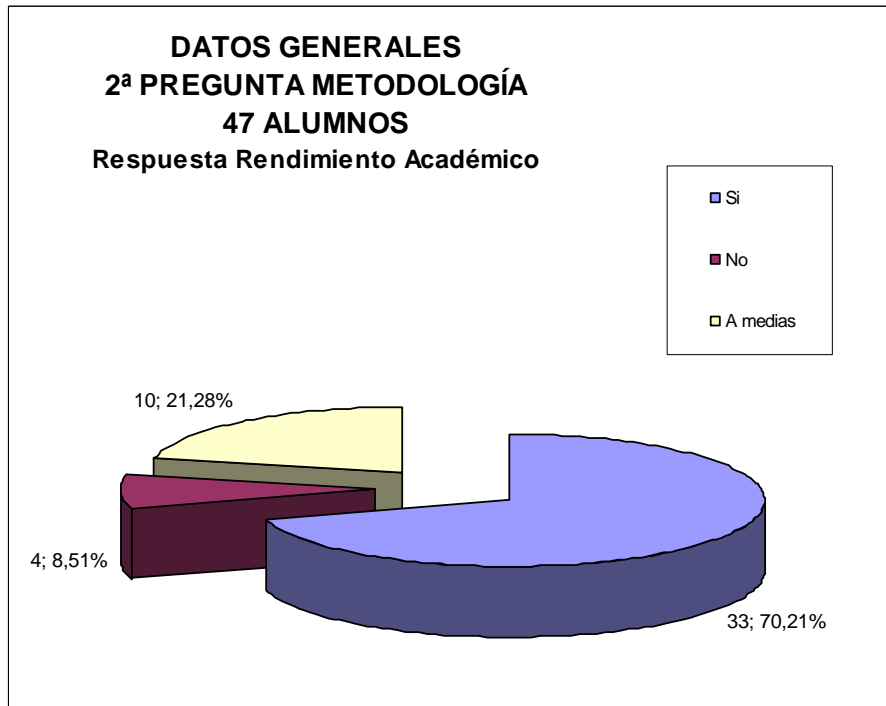
**Gráfico 27**



Confrontando los datos de los grupos (gráficos 26 y 27), encontramos un leve aumento en la casilla del *sí* en el grupo de la tarde: 62,50%, frente al 58,06% en el de la mañana; la casilla de *a medias* también es más elevado en el grupo de la tarde: 37,50%, frente al 22,58% en el de la mañana. Los porcentajes referentes al *no*, *otros* y *no responde* están al 0,00%, en el grupo de la tarde, mientras que en el grupo de la mañana, aunque bajos, tienen los siguientes porcentajes: el 6,45%, el 9,68% y el 3,23% respectivamente.

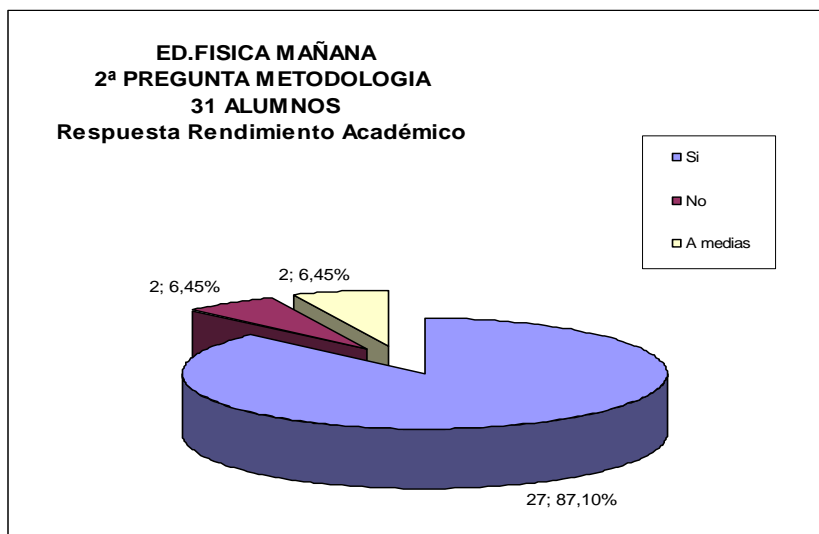
¿Tu **rendimiento académico**?

**Gráfico 28**

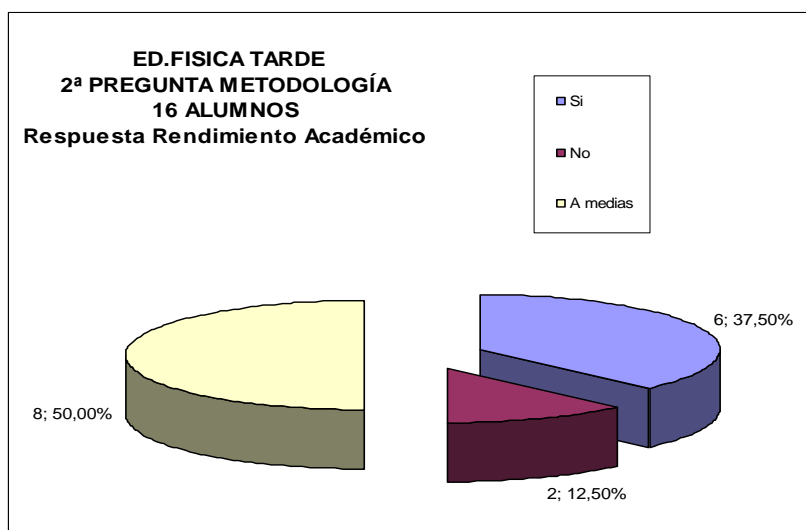


Los datos generales respecto a la influencia de la metodología en el rendimiento académico (gráfico 28) nos ofrecen estos resultados: la casilla del *sí* es la más alta con el 70,21%; sigue la de *a medias* con el 21,28% y el *no*, como es de suponer, con el 8,51%.

**Gráfico 29**



**Gráfico 30**



Confrontando los datos de ambos grupos (gráficos 29 y 30), tenemos los siguientes resultados: el grupo de la mañana obtiene un porcentaje notablemente más alto en el *sí* que el grupo de la tarde: 87,10%, frente a 37,50% respectivamente; situación que cambia en la respuesta *a medias*: es el grupo de la tarde el que presenta un porcentaje mayor: 50,50%, frente al 6,45% del

grupo de la tarde; en la casilla del *no*, también el grupo de tarde tiene un porcentaje mayor, aunque no es muy relevante: el 12,50%, frente al 6,45%.

Como conclusión a las respuestas sobre la cuestión metodología, podemos avanzar que los alumnos expresan que la metodología influye en la preparación profesional; los alumnos del grupo de la mañana lo afirman con más rotundidad (90,32%), que los de la tarde (68,75%), los cuales, alternan la opinión con "a medias".

Sobre la influencia de la metodología en la motivación personal, también los alumnos se decantan por el sí, con un leve aumento en el grupo de la tarde (62,50, frente al 58,26%); los porcentajes en la casilla de "a medias" también son relevantes en ambos grupos, con predominio del grupo de la tarde: 37,50, frente al 22,58 del grupo de la mañana. Estos últimos, a excepción de los alumnos de la tarde, que no contestan, expresan su opinión aunque en porcentajes pequeños, su opinión en la casilla del "no" y de "otros", sólo uno no contesta.

Finalmente, los datos comparativos entre los dos grupos, sobre la influencia de la metodología en el rendimiento académico, nos presentan un claro predominio del grupo de la mañana en el "sí": 87,10, frente al 37,50% del grupo de la tarde. Estos alumnos se decantan por la opinión de que influye sólo "a medias" (50,50%). En el "no" los alumnos de la tarde tienen un porcentaje mayor que los de la mañana (12,50%, frente al 6,45%).

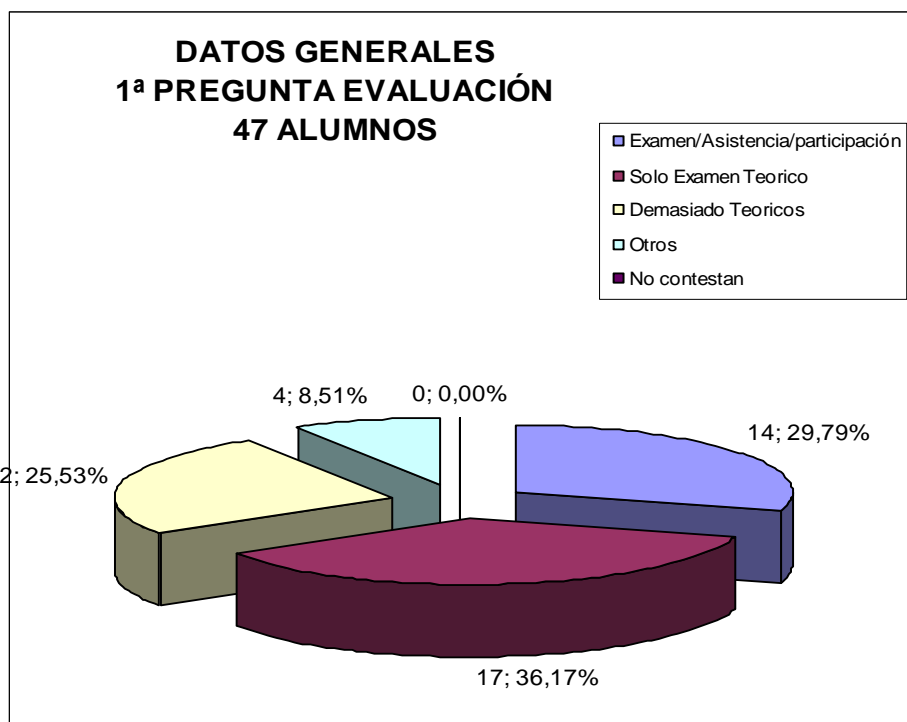
**EVALUACIÓN**

1ª. ¿Cómo **te evalúan y con que criterios** los profesores de las materias específicas de Educación Física?

DISTRIBUCIÓN POR EDADES				
	ED. FISICA MAÑANA		ED. FISICA TARDE	
Edades	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
20 - 23	20	3	12	1
24 - 27	5	2	1	1
28 - 31	0	1	1	0
	25	6	14	2

RESPUESTAS	Educación Física M		Educación Física T		Datos generales sobre muestra total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%		
Examen/Asistencia/participación	7	22,58%	7	43,75%	14	29,79%
Solo Examen Teórico	15	48,39%	2	12,50%	17	36,17%
Demasiado Teóricos	6	19,35%	6	37,50%	12	25,53%
Otros	3	9,68%	1	6,25%	4	8,51%
No contestan	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
<b>TOTAL</b>	<b>31</b>	<b>100,00%</b>	<b>16</b>	<b>100,00%</b>	<b>47</b>	<b>100,00%</b>

**Gráfico 31**



Los datos generales relativos a la pregunta de cómo te evalúan los profesores (gráfico 31) refleja los siguientes porcentajes: el 36,17%, *sólo examen teórico*; el 29,79%, *examen/asistencia/participación*; el 25,53%, *depende del profesor*; en *otros*, el 8,51%; no hay porcentajes en la casilla *no contestan*.

Gráfico 32

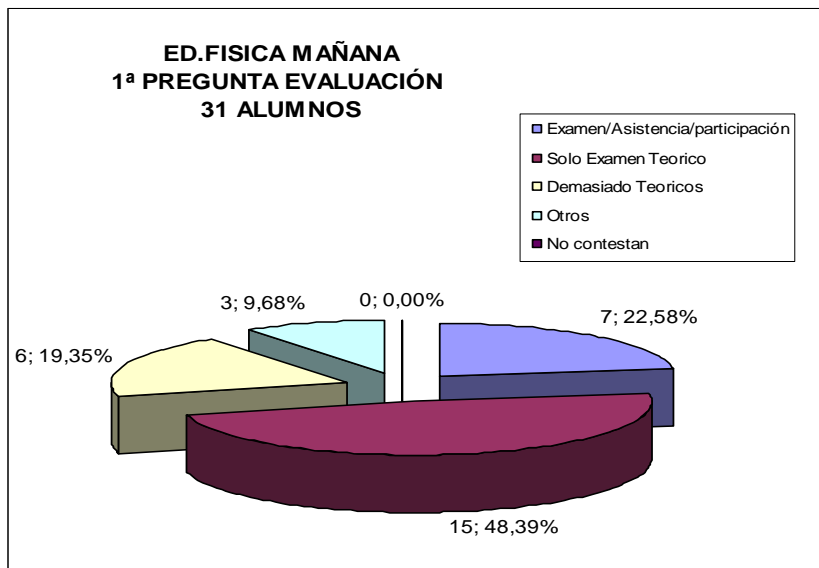
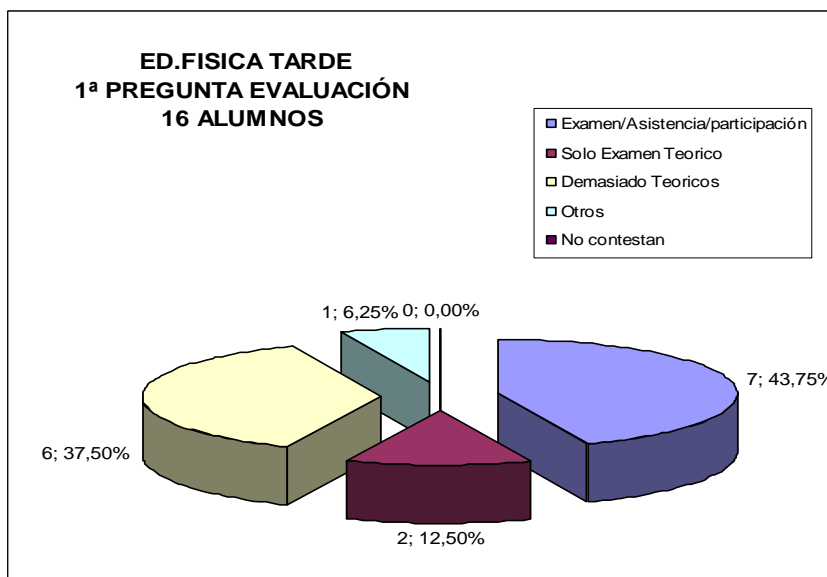


Gráfico 33



Los datos por grupos (gráficos 32 y 33) nos presentan algunas diferencias significativas:

La respuesta a *examen/asistencia/participación* obtiene un porcentaje del 43,75% en el grupo de la tarde, frente al 22,58%

en el de la mañana; en cambio en la casilla de *sólo examen teórico*, el grupo de la mañana arroja mayor porcentaje que el de la tarde: 48,39%, frente al 12,50%; los datos vuelven a cambiar en la casilla de *depende del profesor*: el grupo de la tarde obtiene un porcentaje mayor que el de la mañana: el 37,50%, frente al 19,35%; se da la coincidencia de que en los dos grupos se obtienen 0,00% a la casilla de *no responden*.

La descripción de estos datos nos indican que el grupo de la tarde se orientan más por la opinión de que los profesores evalúan teniendo en cuenta el "examen, la asistencia y la participación" (43,75%), pero al mismo tiempo son los que expresan que el criterio "va con el profesor. El grupo de la mañana obtiene el 22,58% en "examen, la asistencia y la participación" y se orienta más por "exámenes teóricos, parciales o finales" (48,39%).

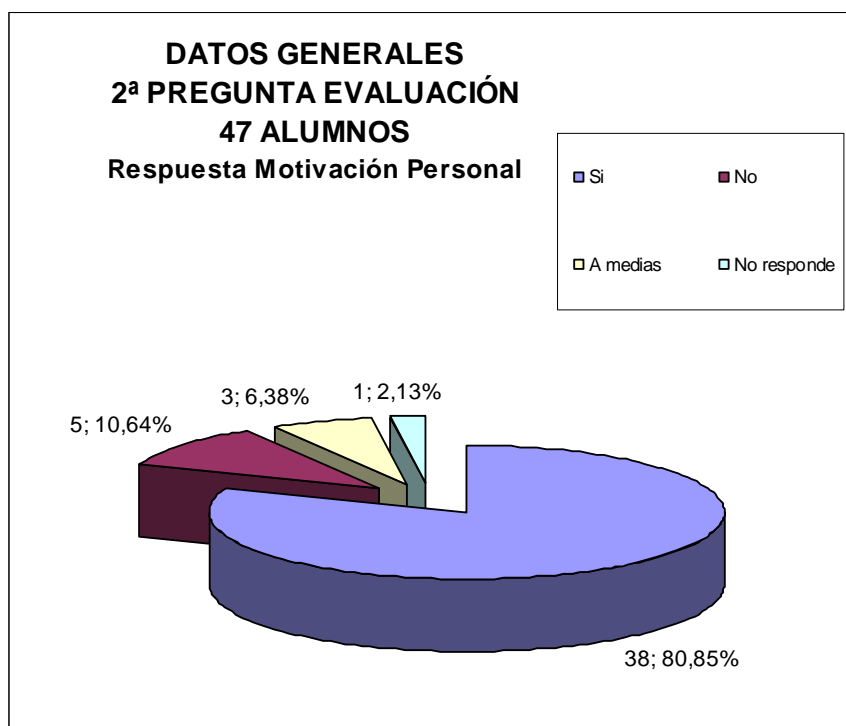
2ª. En tu opinión, crees *que la evaluación influye* en: ¿Tu **motivación personal como alumno?** ¿Tu **rendimiento académico?**

DISTRIBUCIÓN POR EDADES				
	ED. FÍSICA MAÑANA		ED. FÍSICA TARDE	
Edades	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
20 - 23	17	3	8	1
24 - 27	5	2	3	0
28 - 31	0	0	1	0
Mas de 32	0	0	2	1

RESPUESTAS	Educación Física M		Educación Física T		datos generales sobre muestra total	
	Frecuencia.	%	Frecuencia	%		
<b>Motivación personal</b>						
Si	25	80,65%	13	81,25%	38	80,85%
No	3	9,68%	2	12,50%	5	10,64%
A medias	2	6,45%	1	6,25%	3	6,38%
No responde	1	3,23%	0	0,00%	1	2,13%
<b>TOTAL</b>	<b>31</b>	<b>100,00%</b>	<b>16</b>	<b>100,00%</b>	<b>47</b>	<b>100,00%</b>
<b>Rendimiento académico</b>						
Si	24	77,42%	12	75,00%	36	76,60%
No	5	16,13%	4	25,00%	9	19,15%
A medias	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
No responde	2	6,45%	0	0,00%	2	4,26%
<b>TOTAL</b>	<b>31</b>	<b>100,00%</b>	<b>16</b>	<b>100,00%</b>	<b>47</b>	<b>100,00%</b>

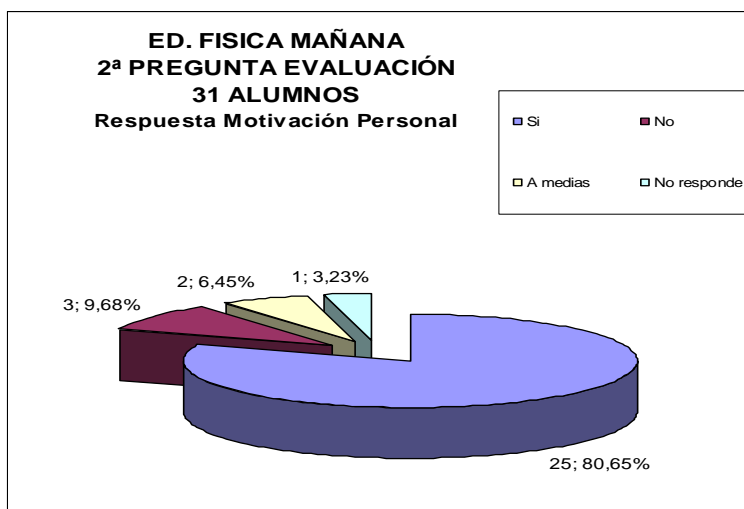
¿Tu **motivación personal como alumno?**

**Gráfico 34**

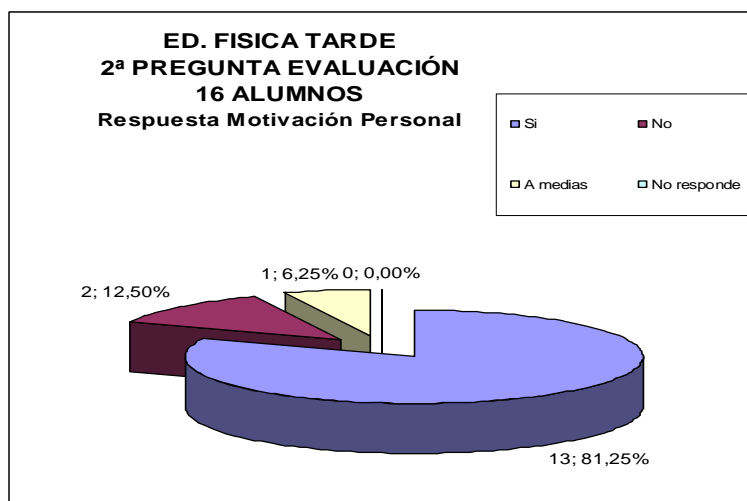


En relación a la influencia de la evaluación en la motivación personal (gráfico 34) encontramos los siguientes datos generales: un porcentaje del 80,85% en la casilla del *sí*; el 6,38% en la de *a medias*, el 10,64 en el *no* y sólo el 2,13% en el de *no responde o no sabe*.

**Gráfico 35**



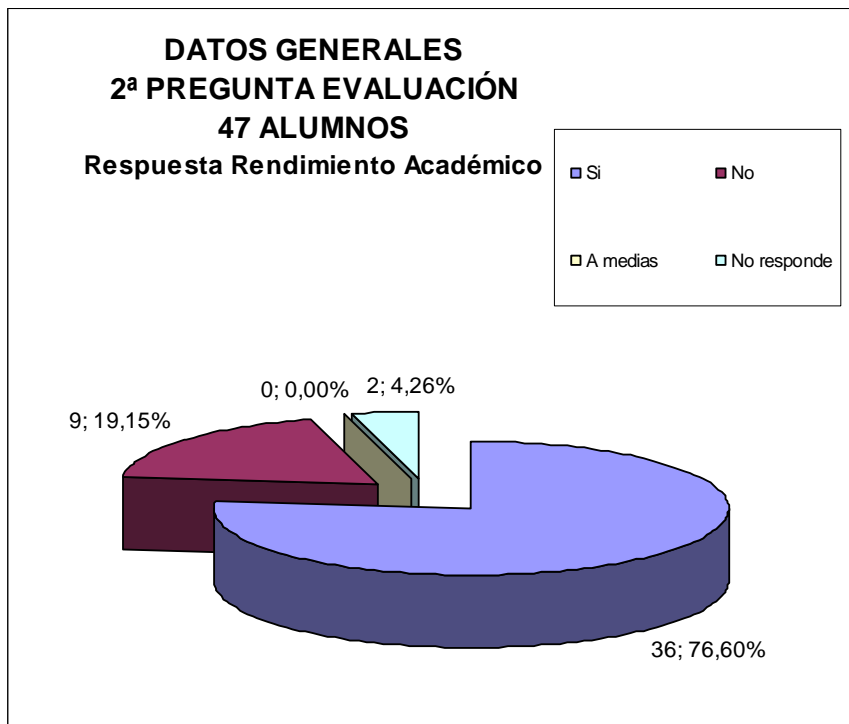
**Gráfico 36**



Los datos por grupos (gráficos 35 y 36) tienen porcentajes bastantes igualados: en la casilla del *sí*, el grupo de la tarde tiene el 81,25% y el de la mañana el 80,65%; en la casilla de *a medias*, el grupo de la mañana tiene el 6,45% y el grupo de la tarde el 6,25%; la casilla del *no*, presenta el 12,50% para el grupo de la tarde y el 9,68% para el de la mañana; la casilla de *no responde* se encuentra con un porcentaje del 0,00% en el grupo de la tarde y del 3,23% en el de la mañana.

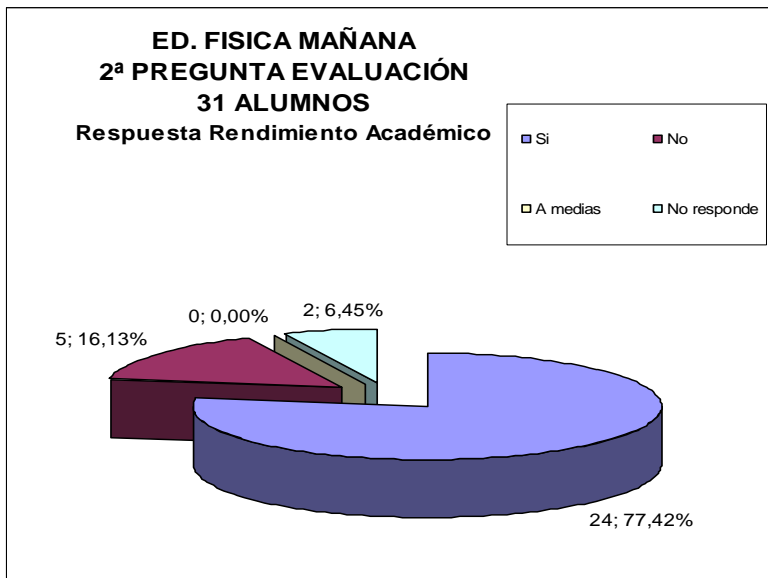
¿Tu **rendimiento académico**?

**Gráfico 37**

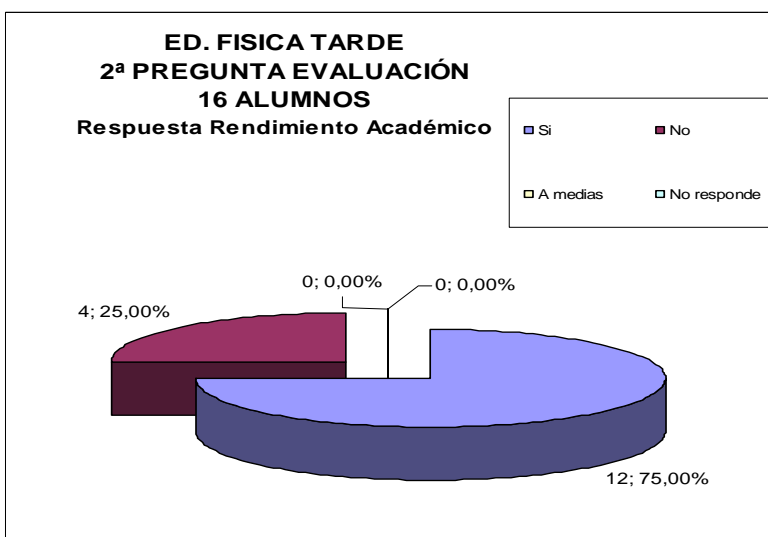


Los datos generales relativos a la influencia de la evaluación en el rendimiento académico (gráfico 37) arrojan los siguientes resultados: el 76,60% en la casilla del *sí*; el 0,00% en la de *a medias*; el 19,15% en el *no*; el 4,26% en *no contestan*.

**Gráfico 38**



**Gráfico 39**



La confrontación de los datos de los grupos (gráficos 38 y 39) son bastantes semejantes: en la casilla del *sí*, el grupo de la mañana tiene un porcentaje del 77,42% y el grupo de la tarde el 75,00%; el porcentaje a la respuesta *a medias* es 0,00% para ambos grupos; la casilla del *no* tiene un leve ascenso en el grupo de la

tarde: 25,00%, frente al 16,13% en el grupo de la mañana; en la casilla de *no responde* la diferencia no es relevante: el 6,45% en el grupo de la mañana, frente al 0,00% en el grupo de la tarde.

Resumiendo: los datos de la cuestión evaluación arrojan un resultado claro sobre la opinión de los alumnos acerca de la influencia de la evaluación sobre la motivación personal. Los dos grupos opinan mayoritariamente que "sí" (81,25% el grupo de la tarde y el 80,65% el de la tarde) y en menor proporción, indican que "a medias" (6,45% el grupo de la mañana y el 6,25%, el de la tarde. En la casilla del "no" es el grupo de la tarde el que tiene mayor porcentaje: 12,50%, frente al 9,68% del grupo de la mañana.

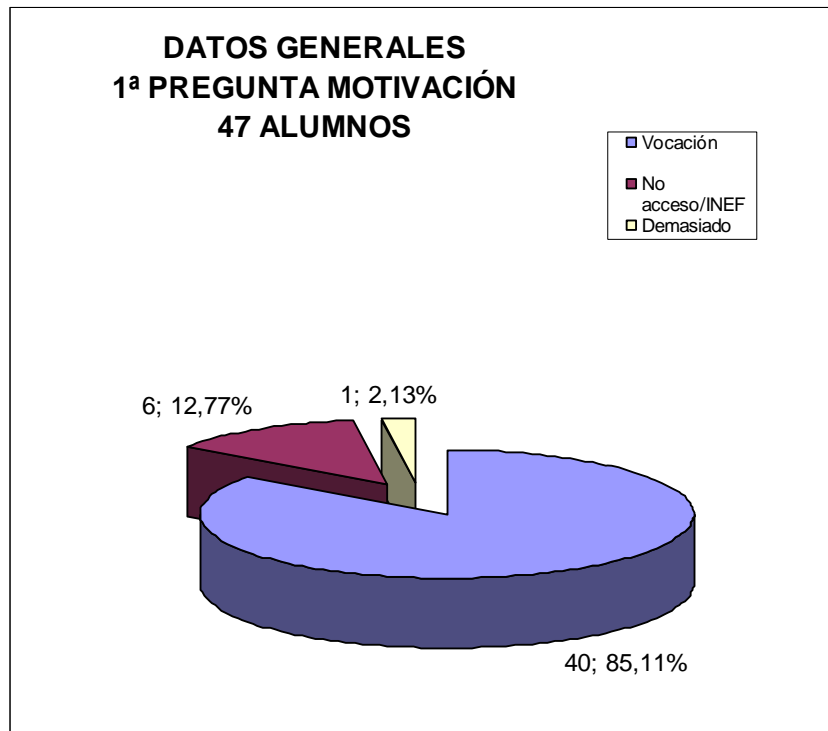
**MOTIVACIÓN**

1ª. ¿Por qué **has elegido** los estudios de Magisterio y en concreto la Titulación de Educación Física?

DISTRIBUCIÓN POR EDADES				
	ED. FISICA MAÑANA		ED. FISICA TARDE	
Edades	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
20 - 23	20	3	12	1
24 - 27	5	2	1	1
28 - 31	0	1	1	0
<b>Totales</b>	<b>25</b>	<b>6</b>	<b>14</b>	<b>2</b>

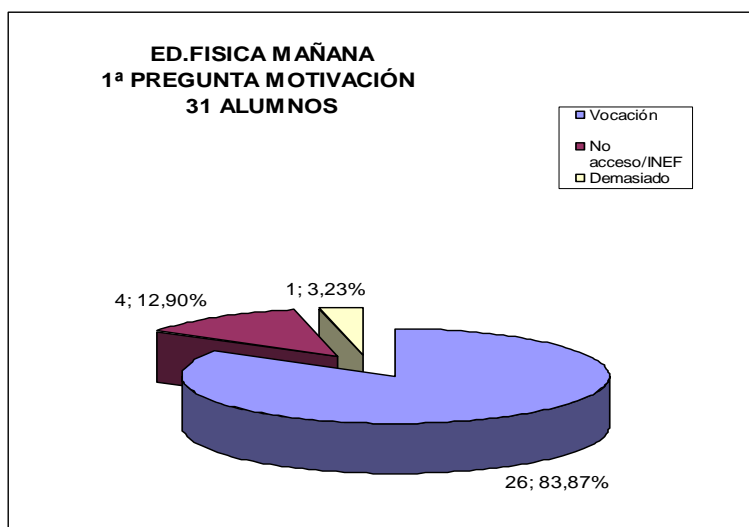
RESPUESTAS	Educación Física M		Educación Física T		datos generales sobre muestra total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%		
Vocación	26	83,87%	14	87,50%	40	85,11%
No acceso/INEF	4	12,90%	2	12,50%	6	12,77%
Demasiado Teóricos	1	3,23%	0	0,00%	1	2,13%
<b>TOTAL</b>	<b>31</b>	<b>100,00%</b>	<b>16</b>	<b>100,00%</b>	<b>47</b>	<b>100,00%</b>

**Gráfico 40**

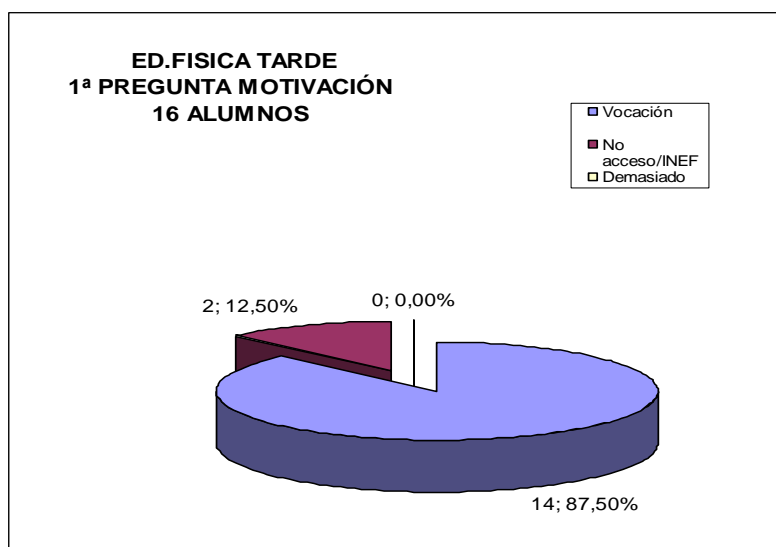


Los datos generales sobre la cuestión motivación (gráfico 40) presentan un porcentaje del 85,11% en la casilla de *vocación*; sólo el 12,77% expresa que ha sido por *no acceso al INEF*; en *otros*, el porcentaje es mínimo: 2,13%.

**Gráfico 41**



**Gráfico 42**



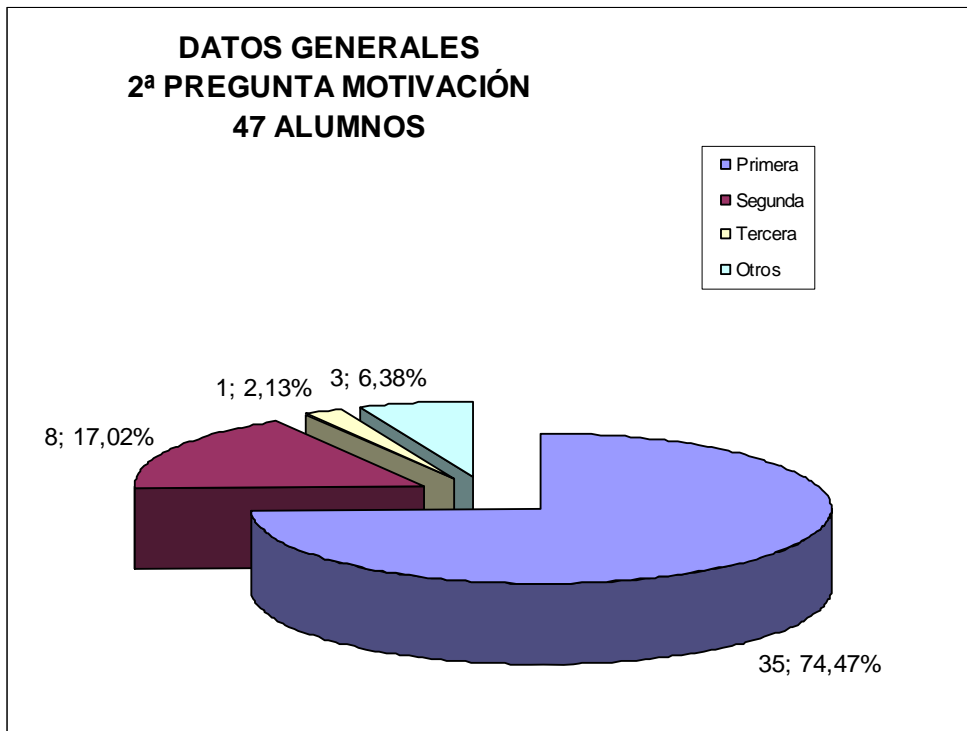
Los datos referentes a los grupos (gráficos 41 y 42) son muy semejantes: en la casilla de *vocación* encontramos el 87,50% en el grupo de la tarde y el 83,87% en el grupo de la mañana; en la casilla de *no acceso*, los datos son también muy iguales: el 12,90% en el grupo de la mañana y el 12,50% en el de la tarde; las respuestas relativas a *otros* no son relevantes: el 3,23% en el grupo de la mañana y el 0,00% en el de la tarde

2ª. ¿En qué **opción** (1ª, 2ª o 3ª) elegiste esta especialidad?

DISTRIBUCIÓN POR EDADES				
	ED. FISICA MAÑANA		ED. FISICA TARDE	
Edades	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
20 - 23	20	3	12	1
24 - 27	5	2	1	1
28 - 31	0	1	1	0
Totales	25	6	14	2

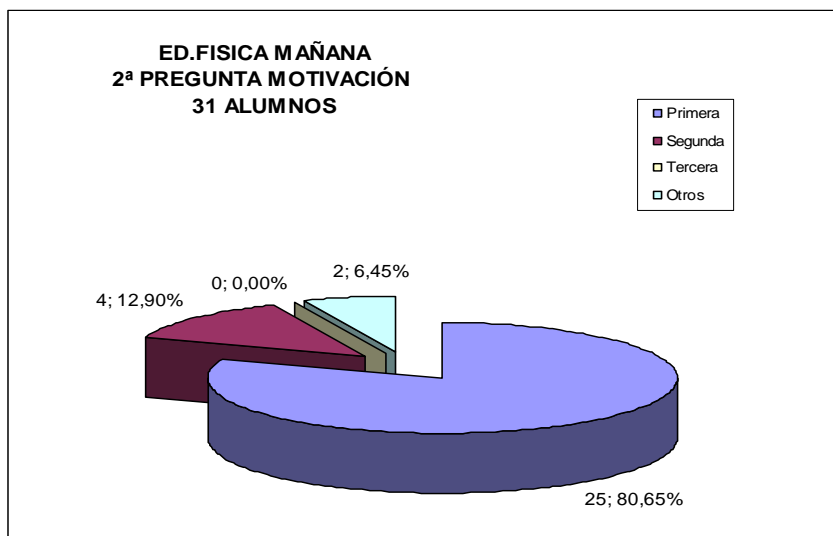
	Educación Física M		Educación Física T	
RESPUESTAS	Frecuencia.	%	Frecuencia	%
Primera	25	80,65%	10	62,50%
Segunda	4	12,90%	4	25,00%
Tercera	0	0,00%	1	6,25%
Otros	2	6,45%	1	6,25%
<b>TOTAL</b>	<b>31</b>	<b>100,00%</b>	<b>16</b>	<b>100,00%</b>

Gráfico 43

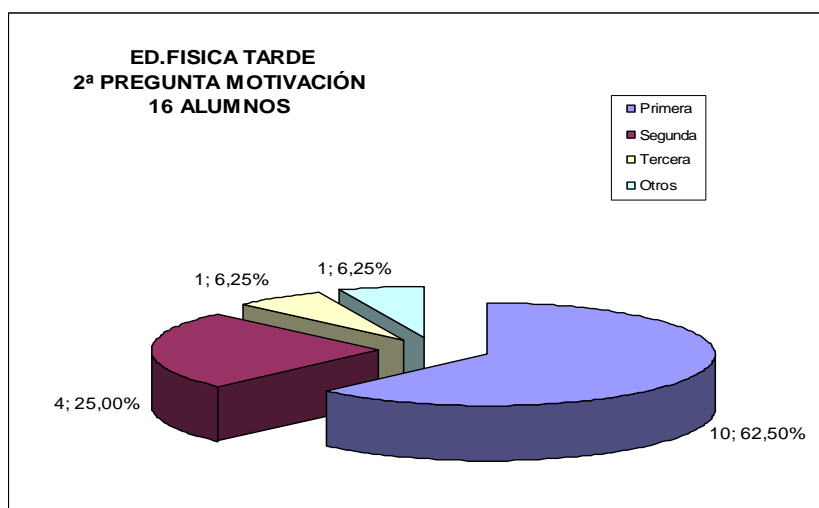


La segunda pregunta dirigida a conocer en qué opción los alumnos han elegido la carrera (gráfico 43), ofrecen estos datos generales: el 74,47% lo han elegido en *primera opción*; el 17,02% en *segunda*; el 2,13% en *tercera*; el 6,38% ha contestado *otros*.

**Gráfico 44**



**Gráfico 45**



La confrontación de los datos relativos a los grupos (gráficos 44 y 45) nos aporta los siguientes porcentajes: *en la primera opción*, el grupo de la mañana, tiene un porcentaje del 80,65%, mientras el grupo de la tarde, el 62,50%; *en segunda opción*, el grupo de la tarde, obtiene el 25,0% y el grupo de la mañana el 12,90%; *en tercera opción*, el grupo de la mañana tiene 0,00% y el de la

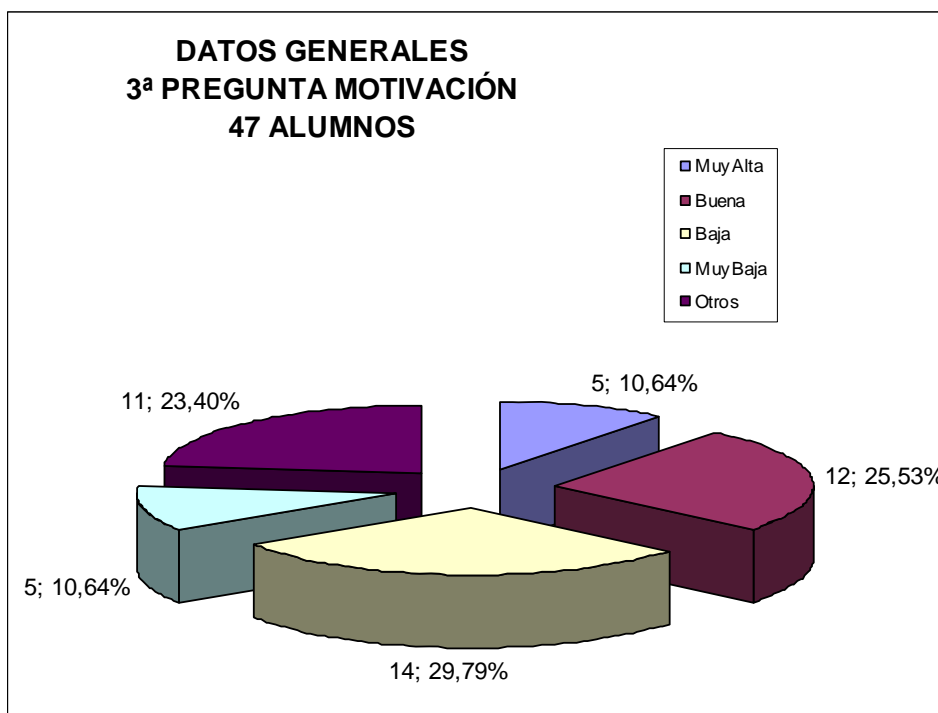
tarde 6,25%. La casilla *otros* tiene un porcentaje poco relevante y muy similar: 6,45% en la mañana y 6,25% en la tarde.

3ª. ¿Cómo percibes **la motivación** de los alumnos de la Titulación de Educación Infantil del CES Don Bosco?

DISTRIBUCIÓN POR EDADES				
	ED. FISICA MAÑANA		ED. FISICA TARDE	
Edades	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
20 - 23	20	3	12	1
24 - 27	5	2	1	1
28 - 31	0	1	1	0
Mas de 32	25	6	14	2

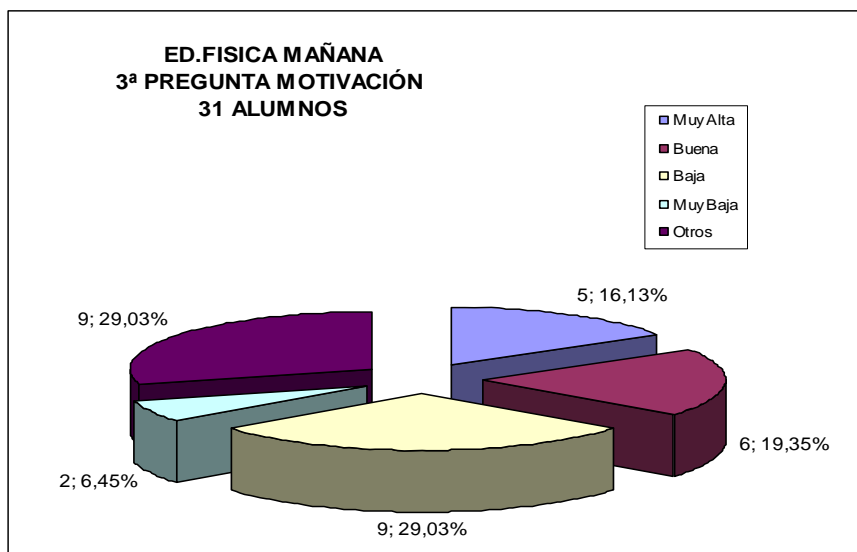
RESPUESTAS	Educación Física M		Educación Física T		Datos generales sobre muestra total	
	Frecuencia.	%	Frecuencia	%		
Muy Alta	5	16,13%	0	0,00%	5	10,6%
Buena	6	19,35%	6	37,50%	12	25,53%
Baja	9	29,03%	5	31,25%	14	29,79%
Muy Baja	2	6,45%	3	18,75%	5	10,64%
Otros	9	29,03%	2	12,50%	11	23,40%
<b>TOTAL</b>	<b>31</b>	<b>100%</b>	<b>16</b>	<b>100,0%</b>	<b>47</b>	<b>100,0%</b>

**Gráfico 46**

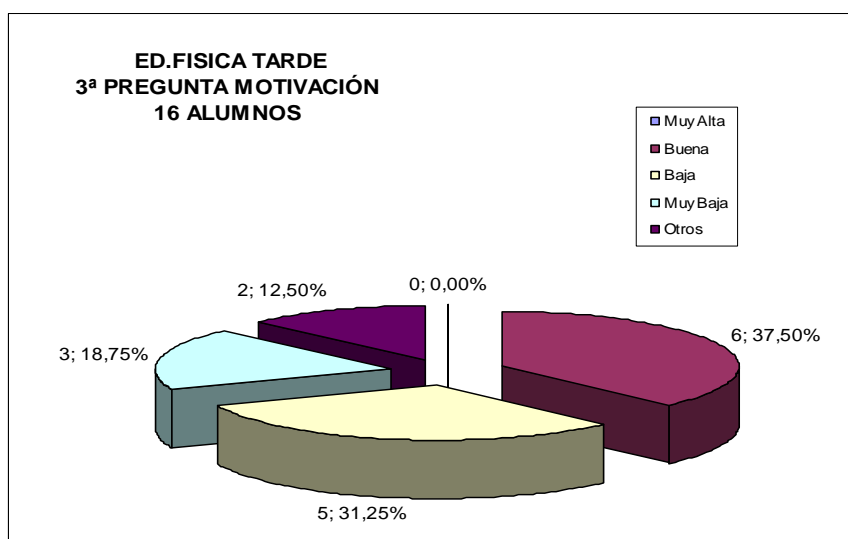


Los datos generales, referentes a cómo perciben los alumnos la motivación de sus compañeros (gráfico 46), están bastante repartidos: *muy alta*, un 10,64%; *buena*, un 25,53%; *baja*, un 29,79%; *muy baja*, un 10,64%; en *otros*, un 23,40%.

**Gráficos 47**



**Gráfico 48**



Los datos relativos a la confrontación de ambos grupos (gráficos 47 y 48), nos dan los siguientes resultados: en *muy alta*, el grupo de la tarde tiene un porcentaje 0,00%, el de la mañana, 16,13%; la calificación de *buena*, obtiene en el grupo de la tarde un porcentaje del 37,50%, mientras que el grupo de la mañana

llega al 19,35%; la casilla de *baja*, también es algo más elevada en el grupo de la tarde: 31,25%, en el grupo de la mañana: 29,03%; la casilla de *muy baja* obtiene los siguientes porcentajes: el grupo de la tarde, el 18,75% y el de la mañana, el 6,45%; en la casilla *otros*, el porcentaje más alto lo tiene el grupo de la mañana con un 29,03%, frente al 12,50% en el grupo de la tarde.

Concluimos: los alumnos de la mañana y de la tarde expresan que se sienten motivados en la carrera que están realizando y que su motivación principal es la vocacional. Los porcentajes son más elevadas en los alumnos de la tarde: 87,50, frente al 83,87% de la mañana.

Los alumnos de la mañana han elegido el Magisterio, en la Especialidad de Educación como primera opción, con un porcentaje del 80,65%, en cambio los alumnos de la tarde, lo eligen con un 62,80%. Contrasta este dato con los anteriores, ya que el grupo de la tarde tiene mayor porcentaje en sentirse vocacionado.

El porcentaje a la respuesta "de no haber tenido acceso al INEF" está igualada en los dos grupos: 12,90% en la mañana y 12,50% en el grupo de la tarde.

En lo referente a cómo perciben la motivación de sus compañeros, las respuestas son difusas; el grupo de la tarde reparte sus opiniones entre "buena y baja", con algunas opiniones en "muy baja". El grupo de la mañana reparte mucho más sus opiniones, algunos alumnos se sitúan en "buena", y la mayoría entre "baja" y "otros". Estas opiniones pueden indicar posiblemente el escaso conocimiento que los alumnos tienen de sus compañeros.

**1.3.1.2. DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS DE LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN INFANTIL**

**CONTENIDOS**

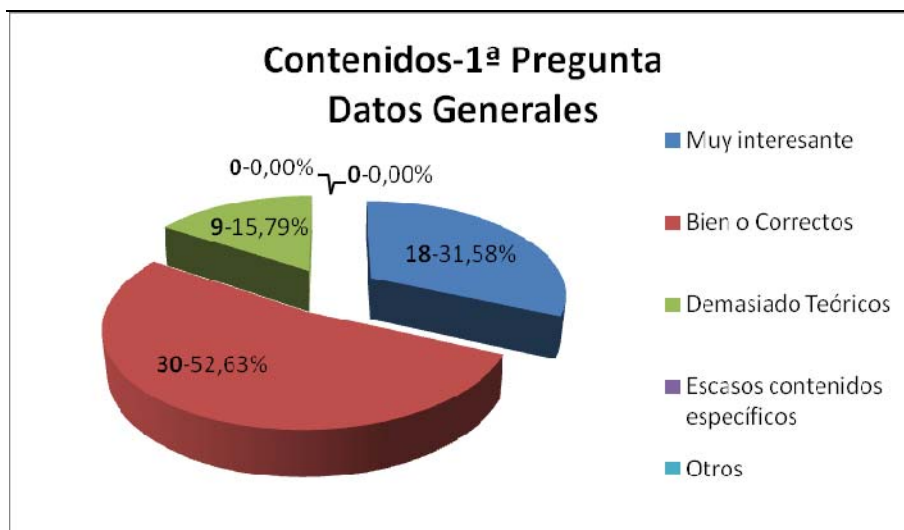
1ª ¿Qué opinión te merecen los **contenidos** cursados en las materias específicas de la Titulación de Educación Infantil?

DISTRIBUCIÓN POR EDADES					TOTALES
	ED. INFANTIL MAÑANA		ED. INFANTIL TARDE		
Edades	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	
20 - 23	1	26	2	12	41
24 - 27	0	1	1	7	9
28 - 31	0	2	1	4	7
<b>TOTALES</b>	<b>1</b>	<b>29</b>	<b>4</b>	<b>23</b>	<b>57</b>

RESPUESTAS	Educación Infantil M		Educación Infantil T		Datos generales sobre muestra total	
	Frecuencia.	%	Frecuencia	%		
Muy interesante	10	33,33%	8	29,63%	18	31,58%
Bien o Correctos	15	50,00%	15	55,56%	30	52,63%
Demasiado Teóricos	5	16,67%	4	14,81%	9	15,79%
Escasos contenidos específicos	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Otros	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>100,00%</b>	<b>27</b>	<b>100,00%</b>	<b>57</b>	<b>100,00%</b>

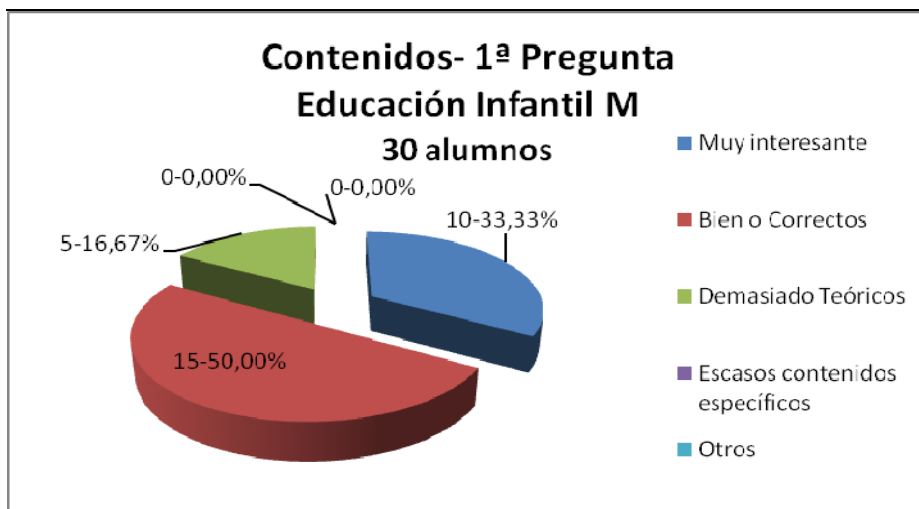
¿Qué opinión te merecen los **contenidos** cursados en las materias específicas de la Titulación de Educación Infantil?

**Gráfico 1**

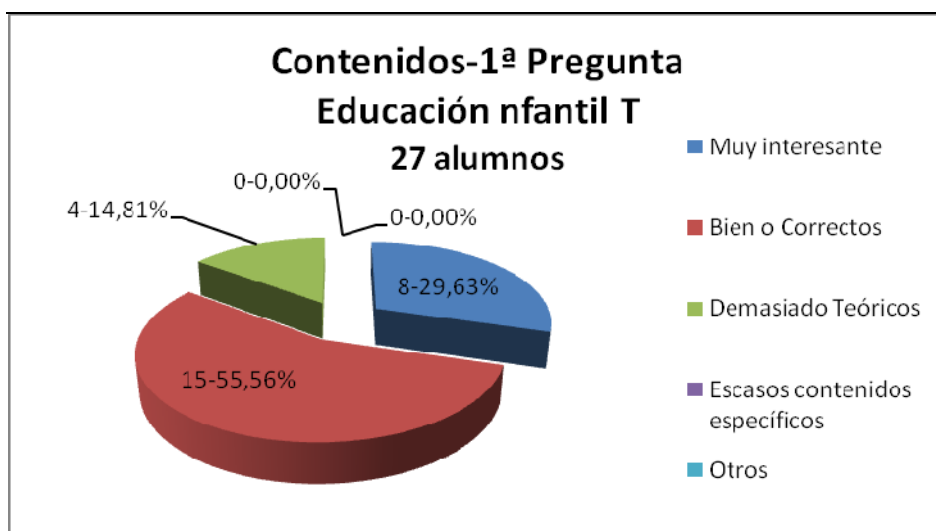


Los datos generales relativos a los dos grupos de alumnos entrevistados de Educación Infantil: mañana y tarde, respecto a la primera pregunta sobre contenidos (gráfico 1), arrojan los siguientes resultados: 52,63% opinan que los contenidos de la Titulación de Educación Infantil son *correctos, están bien*; el 31,58%, expresan que son *muy interesantes*. Sigue el 15,79% para la respuesta de *demasiado teóricos* y el 0,00% para *escasos contenidos específicos y otros*.

**Gráfico 2**



**Gráfico 3**



Las diferencias en relación a la primera pregunta, entre los alumnos de la mañana y de la tarde de los alumnos de Educación Infantil, tal como se refleja en los gráficos 2 y 3, son mínimas. El porcentaje mayor e igual en ambos grupos corresponde a la respuesta *bien o correctos*: 50,00 % en el grupo de la mañana y 55,56% en el grupo de la tarde.

También el resto de los datos son muy similares. La respuesta *muy interesante* tiene en el grupo de la mañana el 33,33% y en el de la tarde el 29,63%. Sobre *contenidos demasiado teóricos*, los dos grupos alcanzan porcentajes similares: 16,67%, grupo de la mañana y 14,81, grupo de la tarde. Las preguntas sobre *escasos contenidos específicos y otros* no obtienen respuesta en ninguno de los grupos.

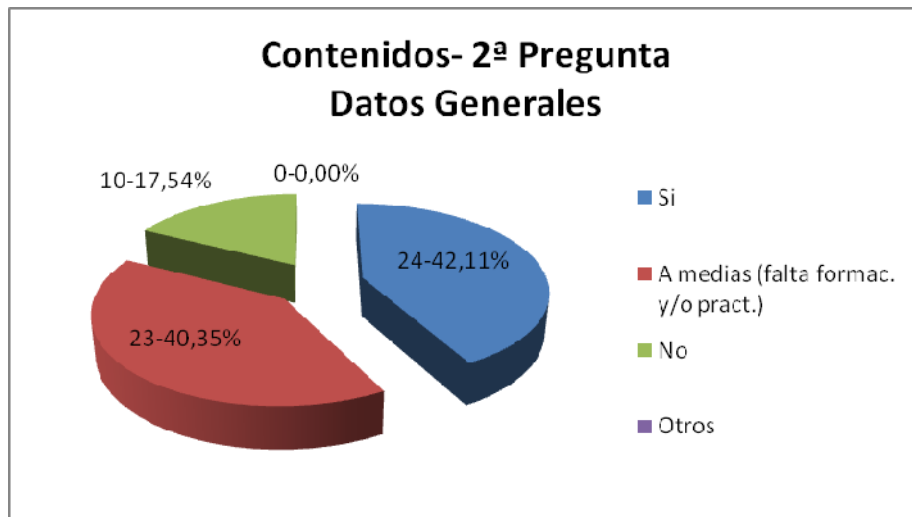
Podemos concluir diciendo que los alumnos de ambos grupos consideran "correctos" los contenidos que reciben. No son irrelevantes los que los consideran "muy interesantes": 33,33% en el grupo de la mañana y 29,63%, en el grupo de la tarde. Pocos alumnos los consideran "demasiado teóricos": 16, 67%, grupo de la mañana y 14,81, grupo de la tarde.

2ª. ¿Consideras que los contenidos actuales, **te preparan profesionalmente** para ser un maestro especializado en educación Infantil y para educar **con calidad** a tus futuros alumnos de infantil?

DISTRIBUCIÓN POR EDADES					TOTALES
Edades	ED. INFANTIL MAÑANA		ED. INFANTIL TARDE		
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	
20 - 23	1	26	2	12	41
24 - 27	0	1	1	7	9
28 - 31	0	2	1	4	7
<b>TOTALES</b>	<b>1</b>	<b>29</b>	<b>4</b>	<b>23</b>	<b>57</b>

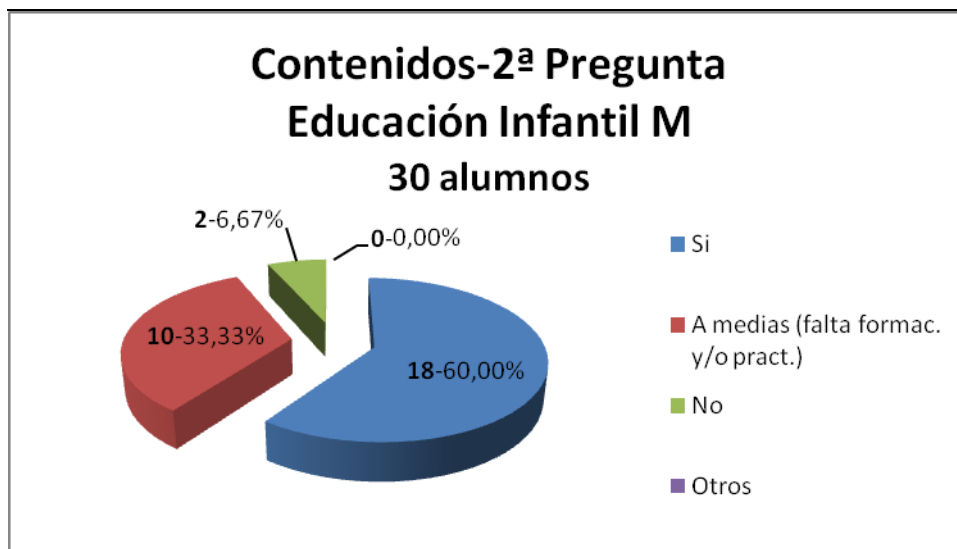
RESPUESTAS	ED. INFANTIL MAÑANA		ED. INFANTIL TARDE		Datos generales sobre muestra total	
	nº Alumnos	%	nº Alumnos	%		
Si	18	60,00%	6	9,00%	24	42,11%
A medias (falta formac. y/o pract.)	10	33,33%	13	48,15%	23	40,35%
No	2	6,67%	8	29,63%	10	17,54%
Otros	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>100,00%</b>	<b>27</b>	<b>100,00%</b>	<b>57</b>	<b>100,00%</b>

¿Consideras que los contenidos actuales, **te preparan profesionalmente?**

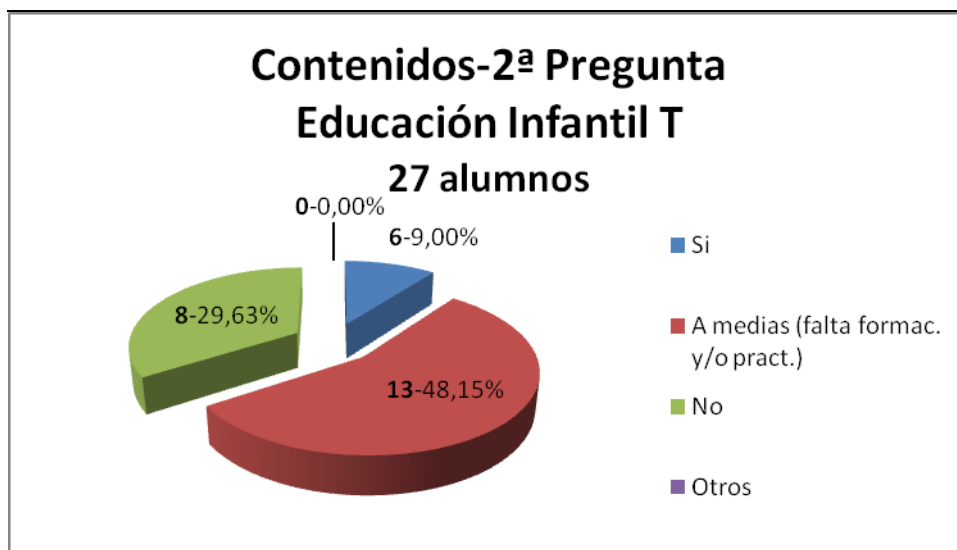


Tal como se ve en el Gráfico 4, los datos generales sobre si los contenidos *preparan profesionalmente*, reflejan un porcentaje similar tanto en el *sí*, como en *a medias*: 42,11%, y 40,35% respectivamente. La casilla del *no* obtiene un porcentaje del 17,54% en el grupo de la tarde.

**Gráfico 5.**



**Gráfico 6.**



Los datos relativos a los dos grupos de la mañana y de la tarde (gráficos 5 y 6) reflejan diferencias significativas. La respuesta *sí* obtiene un porcentaje más alto en el grupo de la mañana: 60,00% frente al grupo de la tarde que tan sólo arroja el 9,00%. En cambio, es el grupo de la tarde el que tiene un porcentaje mayor en la respuesta *a medias*: 48,15%, frente al 33,33% de la mañana. También en el *no*, es el grupo de la tarde el que tiene un

porcentaje mayor: 29,63%, frente al 6,67% del grupo de la mañana.

Como conclusión, podemos avanzar que los alumnos de Educación Infantil de la mañana son de la opinión que los contenidos actuales que reciben les preparan profesionalmente, en cambio los alumnos del grupo de la tarde, no tienen esa misma opinión (60,00% en la mañana y 9,00% en la tarde, opinión que se acentúa en los alumnos de la tarde, si tenemos en cuenta que el porcentaje en "a medias" y "no" son más elevadas: 48,15% y 29, 63% en los alumnos de la tarde, frente al 33,33% y 6,67% en los alumnos de la mañana.

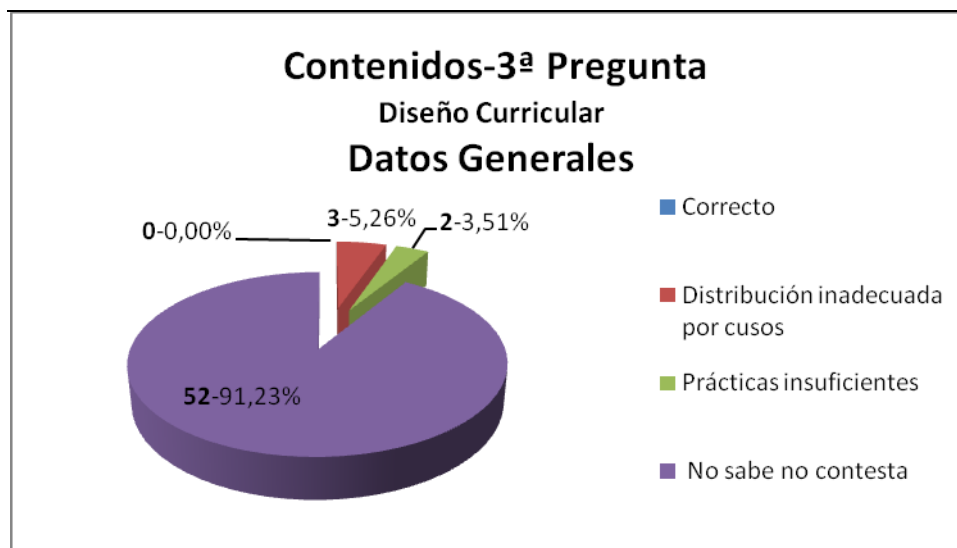
3ª. En cuanto al Diseño Curricular ¿Qué opinas? ¿Qué contenidos crees que **faltarían?**, ¿cuáles **añadirías / potenciarías?** y ¿qué **eliminarías?**

DISTRIBUCIÓN POR EDADES					TOTALES
	ED. INFANTIL MAÑANA		ED. INFANTIL TARDE		
Edades	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	
20 - 23	1	26	2	12	41
24 - 27	0	1	1	7	9
28 - 31	0	2	1	4	7
<b>TOTALES</b>	<b>1</b>	<b>29</b>	<b>4</b>	<b>23</b>	<b>57</b>

RESPUESTAS	Ed. Infantil M		Ed. Infantil T		Datos generales sobre muestra total	
	nº Alumnos	%	nº Alumnos	%	nº Alumnos	%
<b>Genéricas: Diseño Curricular</b>						
Correcto	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Distribución inadecuada por cursos	2	6,67%	1	3,70%	3	5,26%
Prácticas insuficientes	1	3,33%	1	3,70%	2	3,51%
No sabe no contesta	27	90,00%	25	92,59%	52	91,23%
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>100,00%</b>	<b>27</b>	<b>100,00%</b>	<b>57</b>	<b>100,00%</b>
<b>Qué Faltaría</b>						
Prácticas	5	16,67%	5	18,52%	10	17,54%
Específicas de la Especialidad	1	3,33%	0	0,00%	1	1,75%
Contenidos TIC	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Habilidades de Comunicación	2	6,67%	0	0,00%	2	3,51%
No sabe no contesta	22	73,33%	22	81,48%	44	77,19%
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>100,00%</b>	<b>27</b>	<b>100,00%</b>	<b>57</b>	<b>100,00%</b>
<b>Qué Añadirías/Potenciarías</b>						
Práctica docente (Dentro del Aula)	3	10,00%	3	11,11%	6	10,53%
Materias específicas	9	30,00%	11	40,74%	20	35,09%
Estrategias para la solución de conflictos	7	23,33%	5	18,52%	12	21,05%
Más recursos didácticos/Contenidos Didácticos	1	3,33%	0	0,00%	1	1,75%
Formac. Habilidades Profesion. no Didácticas	6	20,00%	8	29,63%	14	24,56%
No sabe no contesta	4	13,33%	0	0,00%	4	7,02%
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>100,00%</b>	<b>27</b>	<b>100,00%</b>	<b>57</b>	<b>100,00%</b>
<b>Qué Eliminarías</b>						
Algunas materias generalistas	23	76,67%	16	59,26%	39	68,42%
No sabe no contesta	7	23,33%	11	40,74%	18	31,58%
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>100,00%</b>	<b>27</b>	<b>100,00%</b>	<b>57</b>	<b>100,00%</b>

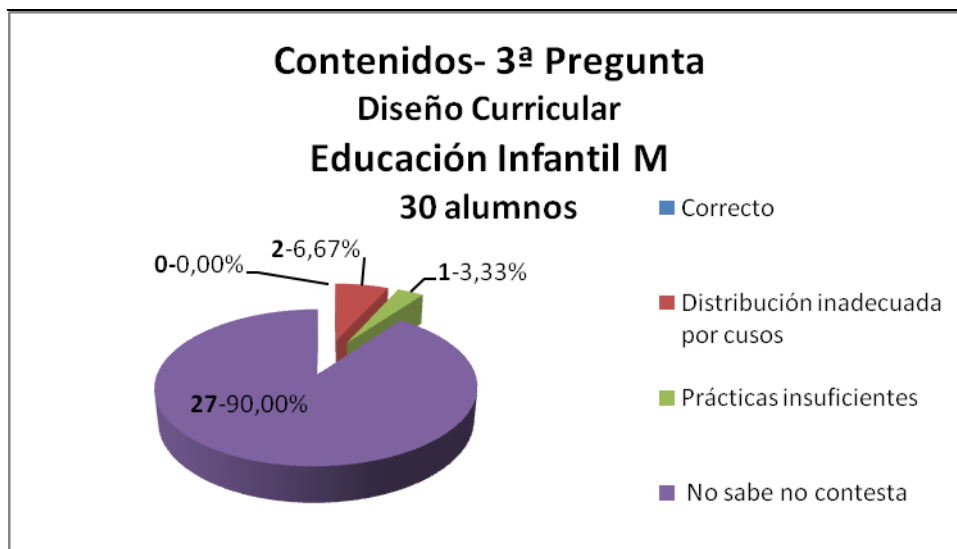
En cuanto al **Diseño Curricular**. ¿Qué opinas?,

**Gráfico 7**

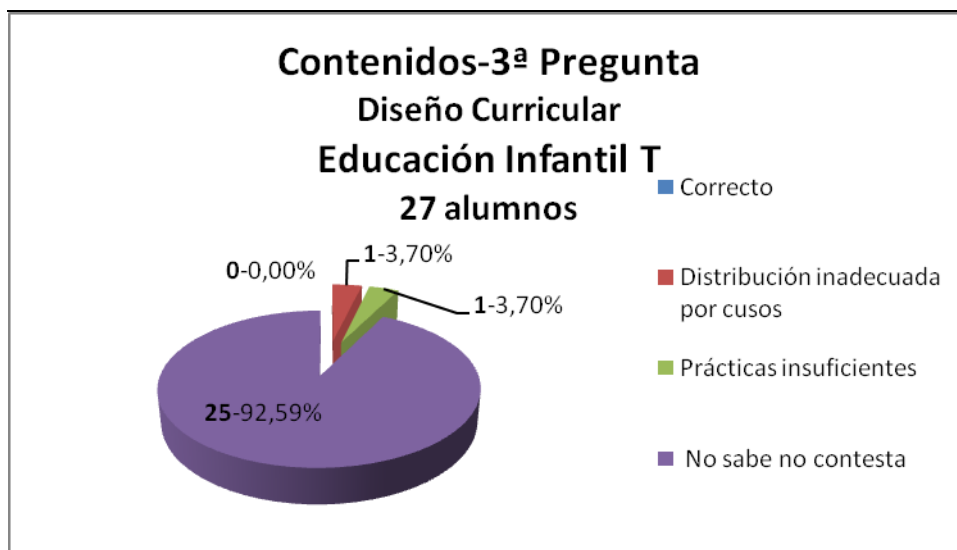


El gráfico 7 sobre el *diseño curricular* nos muestra los siguientes datos: el porcentaje mayor lo tiene la respuesta *no contesta o no sabe*: el 91,23%, 52 alumnos; las respuestas: *distribución inadecuada en los cursos* y *prácticas insuficientes* no alcanzan porcentajes significativos: 3,51% y 3,51% respectivamente. La casilla de *correcto* obtiene 0,00%.

**Gráfico 8**



**Gráfico 9**

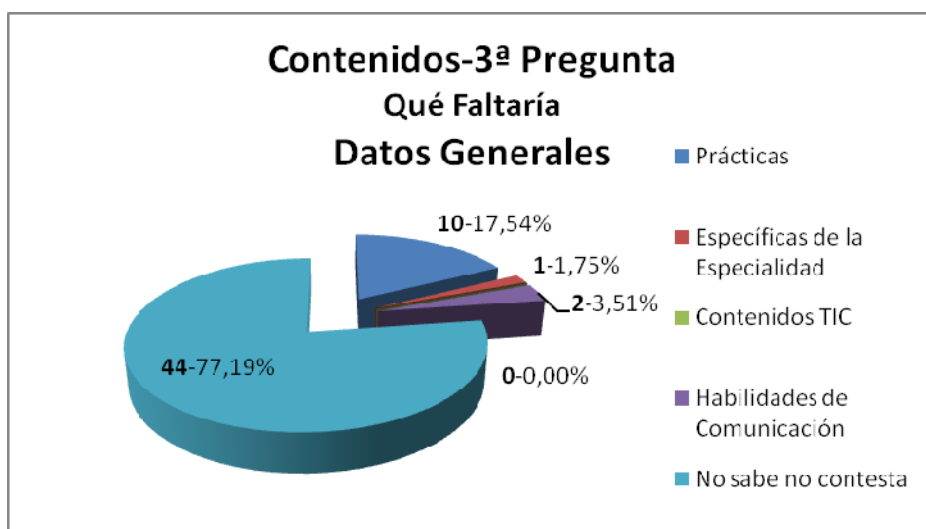


Los datos por grupos (gráficos 8 y 9) sobre el *diseño curricular* son muy parecidos en ambos grupos: el porcentaje mayor lo tiene la casilla *no sabe, no contesta*: 90,00% en el grupo de la mañana y 92,59% en el grupo de la tarde. Por consiguiente, las respuestas al resto de las preguntas tienen porcentajes bajos: *distribución inadecuada*: 6,66%, el grupo de la mañana, 3,70%,

el grupo de la tarde; *prácticas insuficientes*: 3,33% y 3,70%, grupo de la mañana y de la tarde respectivamente.

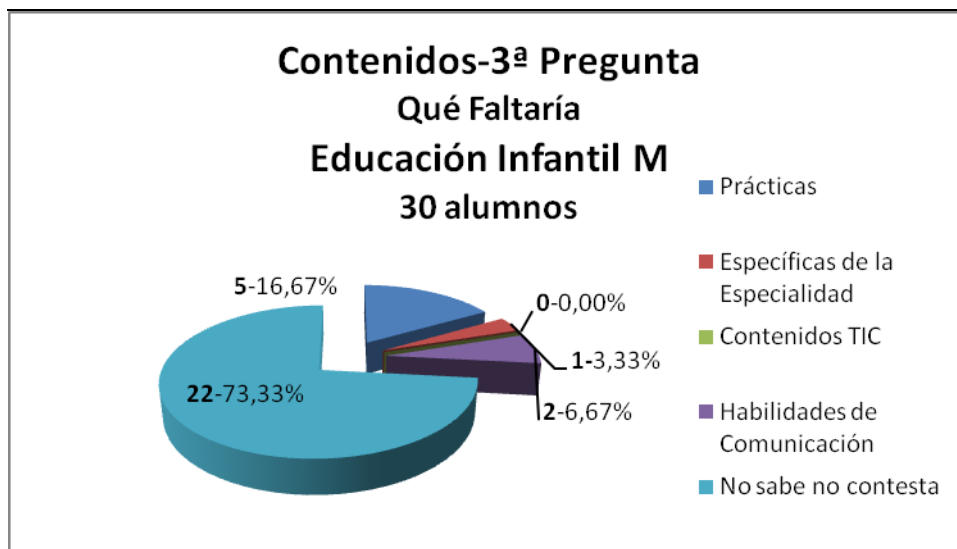
¿Qué contenidos crees que **faltarían**?

**Gráfico 10**

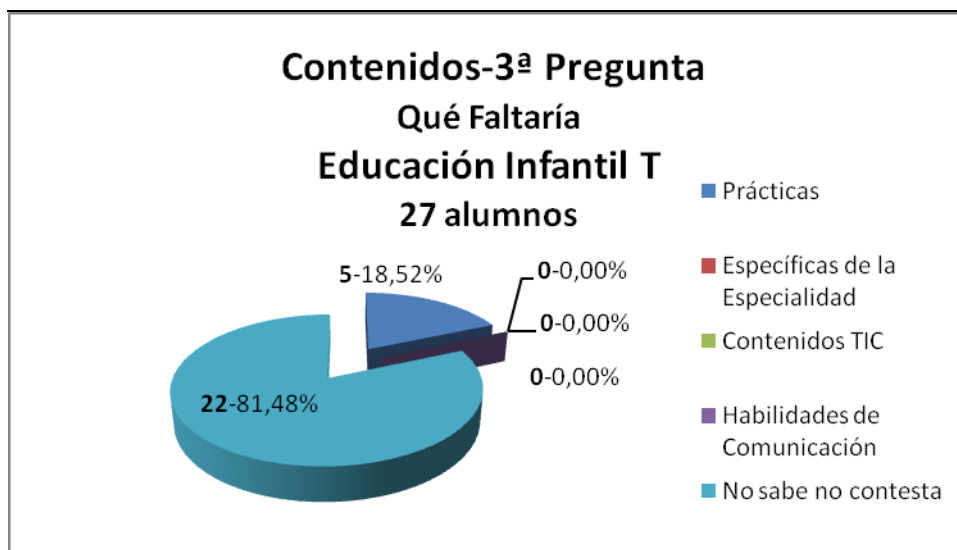


Sobre los contenidos que *faltarían* (gráfico 10), los datos generales arrojan estos porcentajes: el 77,19% a la casilla *no sabe o no contesta*; el 17,54% a *prácticas*; el 3,51% a *habilidades de comunicación*; y el 1,75 % a *específicas de la especialidad*.

**Gráfico 11**



**Gráfico 12**

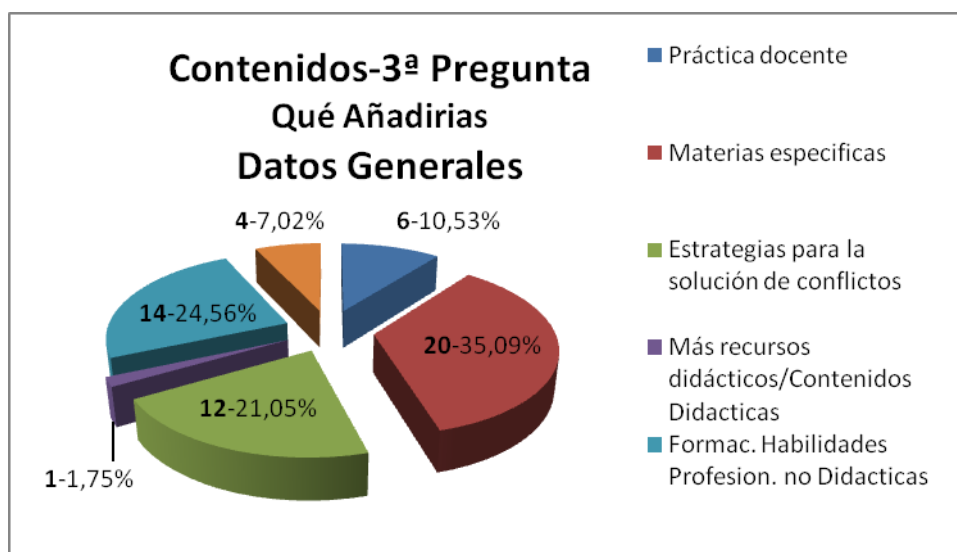


Confrontando los resultados de los dos grupos (gráficos 11 y 12) en la pregunta *qué faltaría*, no encontramos diferencias significativas. Los porcentajes más altos de ambos grupos están en la *no contesta*, donde el grupo de la tarde tiene mayor puntuación: 81,48%, frente al 73,33 del grupo de la mañana. También en *prácticas*, el grupo de la tarde tiene un porcentaje mayor: 18,52%, frente al 16,67% de la mañana. El grupo de la

tarde tiene 0,00% en el resto de las preguntas, mientras el grupo de la tarde, aunque levemente, arroja 3,33% en *específicas de la especialidad*, 3,33% y *habilidades de comunicación*, 6,67%. En *contenidos TIC* ambos grupos dan 0,00%.

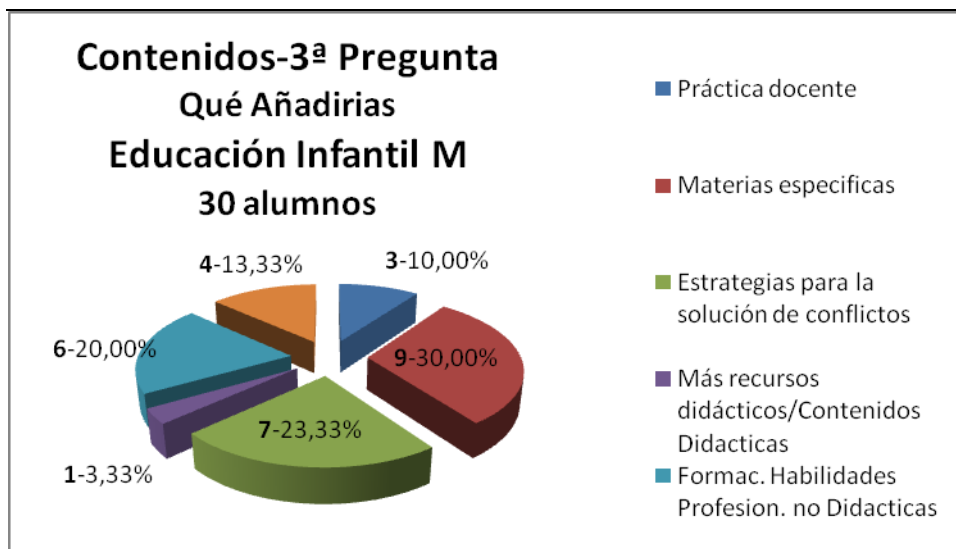
¿Cuáles **añadirías** / **potenciarías**?

**Gráfico 13**

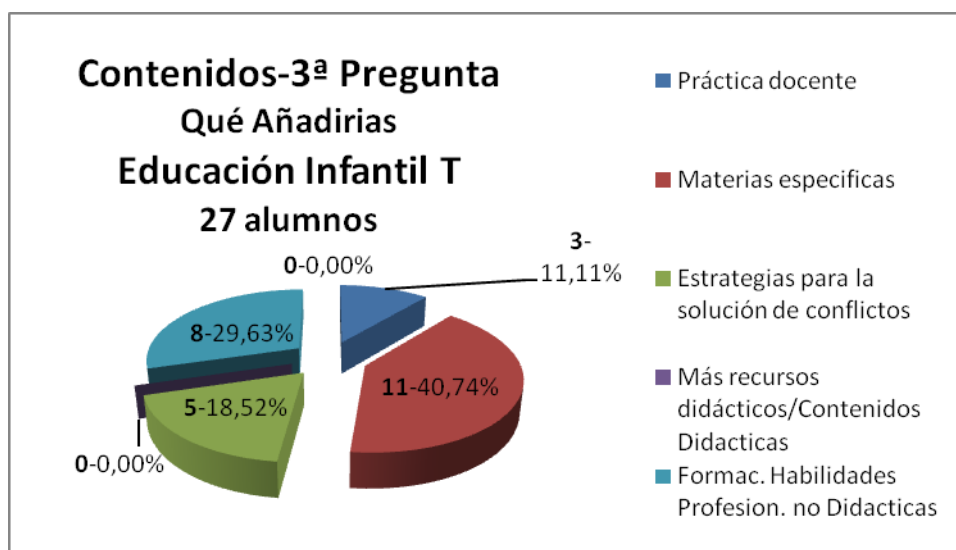


En el gráfico 13, a la pregunta *qué añadirías o potenciarías*, los datos generales están bastante repartidos: el porcentaje mayor está en *materias específicas*: 35,09%; sigue *formación para las habilidades profesionales*: 24,56%; *estrategias para la resolución de conflictos*: 21,05%, *práctica docente*: 10,53%, *no sabe, no contesta*: 7,02% y *más recursos didácticos*: 1,75%.

**Gráfico 14**



**Gráfico 15**

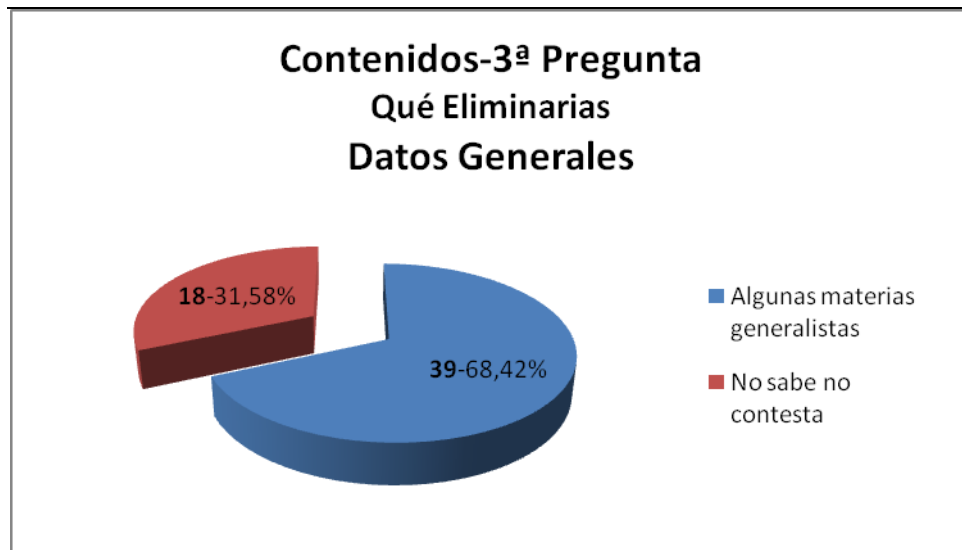


La confrontación de los resultados de ambos grupos (gráfico 14 y 15) no presenta diferencias notables. En *práctica docente* los porcentajes se asemejan: 11,11% en la tarde y 10,00 en la mañana. La casilla de *materias específicas* es la más representativa: 40,74%, grupo de la tarde y 30,00%, grupo de la mañana. *Estrategias para la solución de conflictos* obtiene en el grupo de la mañana el 23,33% y el 18,52% en el grupo de la

tarde. *Formación de habilidades profesionales* cuenta con 29,63% en el grupo de la tarde y 20,00% en el grupo de la mañana.

¿Cuáles **eliminarías**?

**Gráfico 16**



En los resultados sobre la última cuestión de la pregunta 3ª, *qué contenidos eliminarías*, tenemos los siguientes en los datos generales: el mayor porcentaje, 68,42% aparece en la casilla de *no sabe, no contesta* y el 31,58% en la de *materias generalistas*.

Gráfico 17

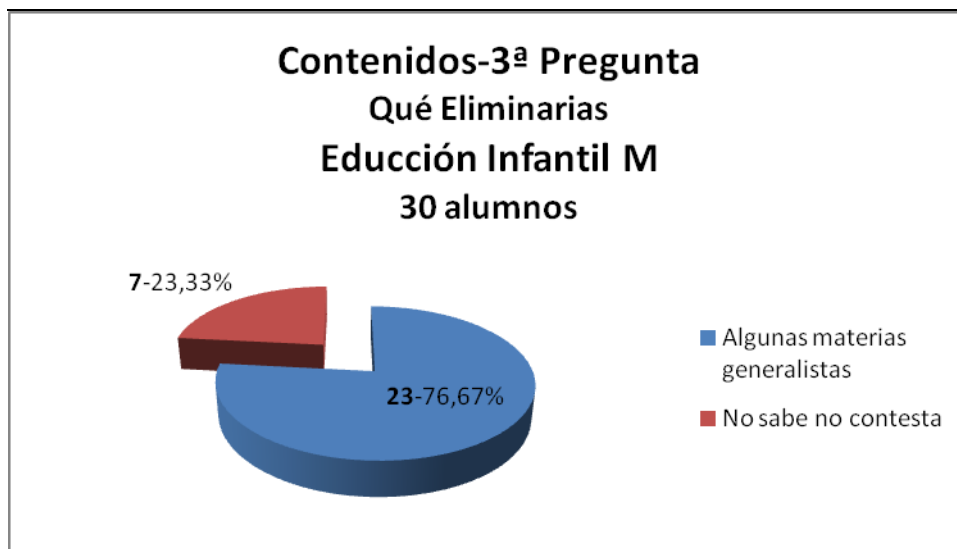
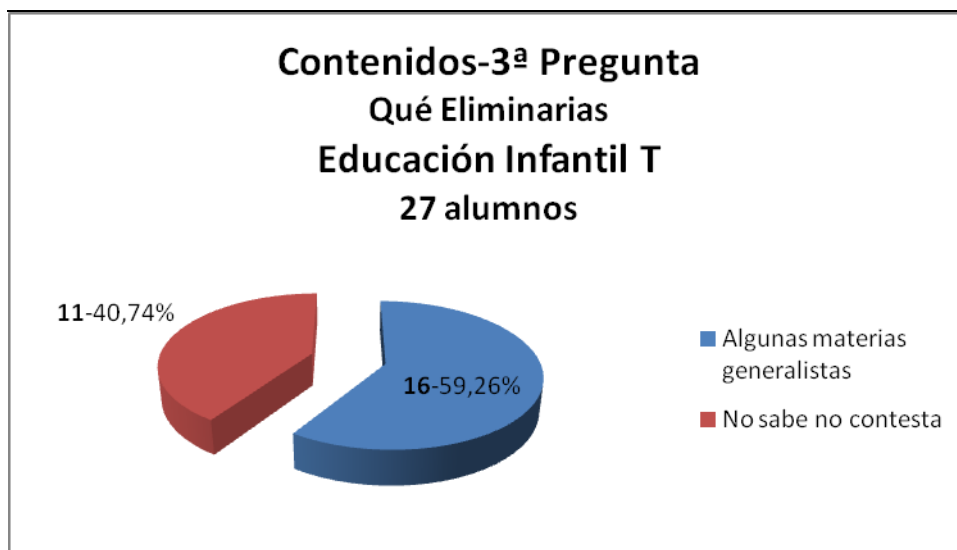


Gráfico 18



Confrontando los datos de ambos grupos (gráficos 17 y 18), encontramos una relativa semejanza. Respecto a *materias generalistas*, el grupo de la mañana obtiene un porcentaje del 76,67% y el grupo de la tarde el 59,26%. El porcentaje a la casilla *no sabe, no contesta*, es 40,74% en el grupo de la tarde y el 23,33% en el de la mañana.

Una visión de conjunto nos ofrece la oportunidad de considerar que los alumnos de Educación Infantil, tanto del turno de la mañana como de la tarde, se mantienen muy cautos a la hora de opinar sobre "el diseño curricular": la mayoría de los alumnos, opinan que "no saben": 92,59%, el grupo de la tarde y 90,00%, el de la mañana. También en la pregunta que "faltaría" se definen por "no contesta o no sabe": 81,48% el grupo de la tarde y 73,33% el grupo de la mañana.

Sin embargo, en la pregunta que "añadirías", los porcentajes más significativos están, en el grupo de la tarde, en "materias específicas" (40,74%) y "formación habilidades para la profesión". En el grupo de la mañana, están en "materias específicas" (30,00%), "estrategias para la solución de conflictos" (23,33%) y "formación de habilidades para la profesión" (20,00%).

En las materias que "eliminarían", el grupo de la mañana está más definido en "algunas materias generalistas": 76,67%; el grupo de la tarde lo hace en un porcentaje del 59,26%. La casilla del "no contesta" es más elevada en el grupo de la tarde: 40,74%, frente al 23,33% de la mañana.

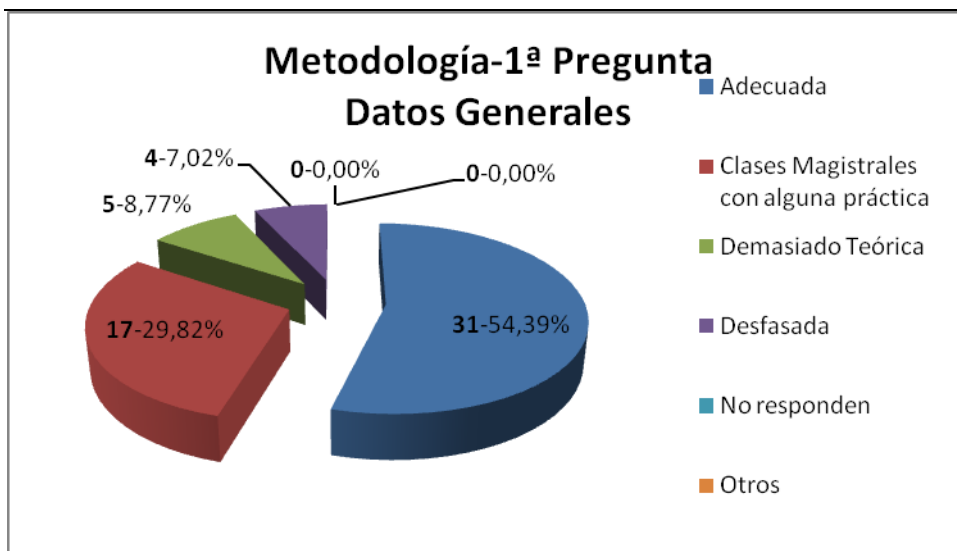
**METODOLOGÍA**

1ª. ¿Qué metodología **utilizan los profesores** de las materias específicas de tu especialidad?

DISTRIBUCIÓN POR EDADES					TOTALES
	ED. INFANTIL MAÑANA		ED. INFANTIL TARDE		
Edades	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	
20 - 23	1	26	2	12	41
24 - 27	0	1	1	7	9
28 - 31	0	2	1	4	7
<b>TOTALES</b>	<b>1</b>	<b>29</b>	<b>4</b>	<b>23</b>	<b>57</b>

RESPUESTAS	Educación Infantil M		Educación Infantil T		datos generales sobre muestra total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%		
Adecuada	18	60,00%	13	48,15%	31	54,39%
Clases Magistrales con alguna práctica	8	26,67%	9	33,33%	17	29,82%
Demasiado Teórica	3	10,00%	2	7,41%	5	8,77%
Desfasada	1	3,33%	3	11,11%	4	7,02%
No responden	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Otros	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>100,00%</b>	<b>27</b>	<b>100,00%</b>	<b>57</b>	<b>100,00%</b>

Gráfico 19



Los datos generales relativos a la metodología (gráfico 19) presentan el siguiente panorama: los porcentajes mayores están en la casilla de *adecuada* (54,39%), sigue *clases magistrales con alguna práctica* (29,82%). Los porcentajes más bajos están en *demasiado teórica* (8,77%) y *desfasada* (7,02%).

Gráfico 20

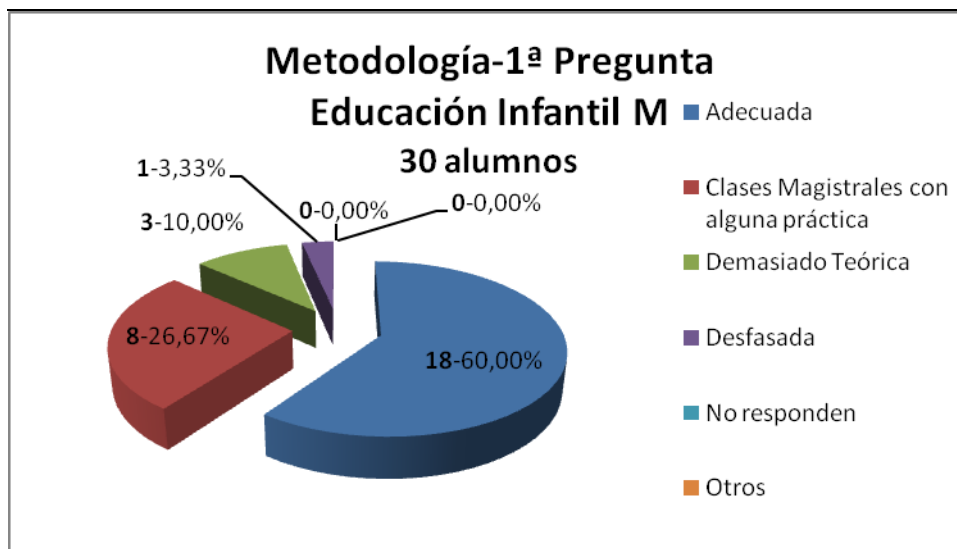
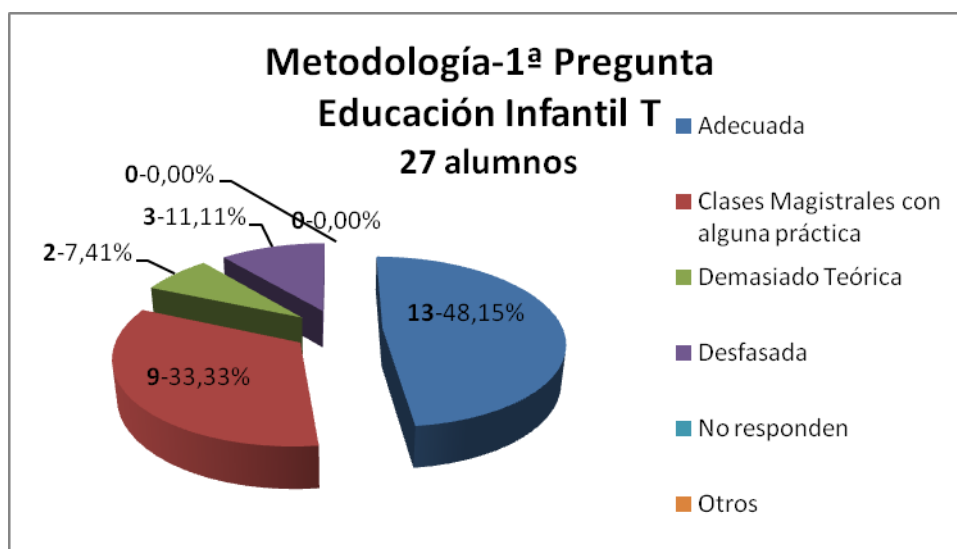


Gráfico 21



Si analizamos los datos por grupos (gráficos 20 y 21), obtenemos los siguientes resultados: en la casilla de *adecuada*, el grupo de la mañana tiene un porcentaje relativamente alto y más elevado que el grupo de la tarde: 60,00% frente al 48,15%. En cambio, el grupo de la tarde obtiene mayor porcentaje en *clases*

*magistrales*: 33,33% frente al 26,67% del grupo de la mañana y *desfasada*: 11,11% frente a 3,33% del grupo de la mañana.

En la casilla de *demasiado teórica*, el grupo de la mañana tiene el 10,00% y el grupo de la tarde el 7,41%. Las demás casillas, en ambos grupos, alcanzan un porcentaje 0,00%.

Como conclusión, podemos inferir que el grupo de la mañana orienta sus respuestas a una metodología "adecuada" y con "clases magistrales" con un porcentaje del 60,00% y 26,67% respectivamente. El grupo de la tarde también se encuentra mayormente en estas dos casillas aunque con porcentajes menores: 48,15% y 33,33%.

Con relación a "demasiado teórica", los dos grupos arrojan porcentajes poco elevados: 10,00%, el grupo de la tarde y 7,41%, el de la mañana.

Sobre contenidos "desfasados", es el grupo de la tarde el que obtiene mayor porcentaje: 11,11% frente al 3,33% del grupo de la mañana.

Una visión de conjunto nos permite avanzar la idea de que el grupo de la tarde es más crítico en la metodología que el grupo de la mañana, aunque tampoco hay índices muy acentuados.

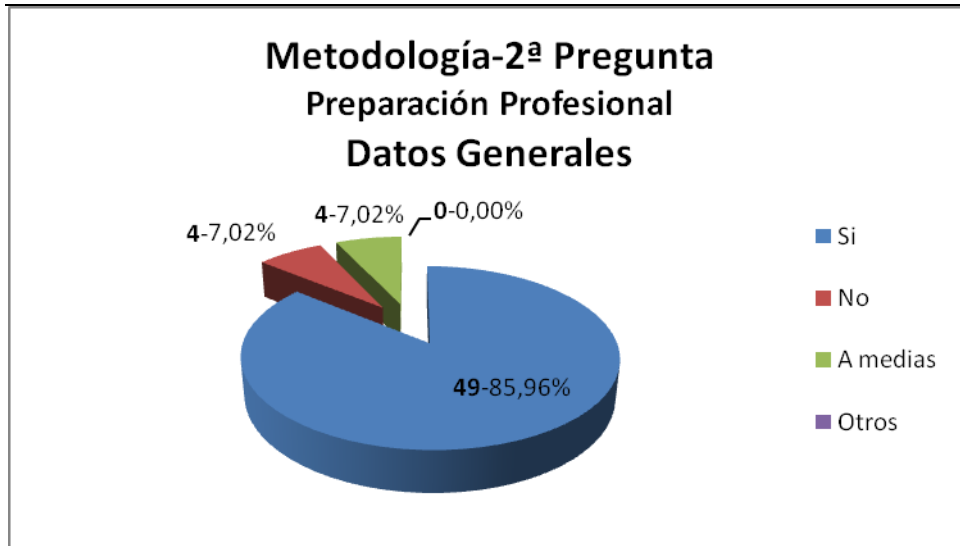
2ª. En tu opinión, crees que la *metodología influye* en: ¿Tu **preparación profesional**? ¿Tu **motivación personal como alumno**? ¿Tu **rendimiento académico**?

DISTRIBUCIÓN POR EDADES					TOTALES
	ED. INFANTIL MAÑANA		ED. INFANTIL TARDE		
Edades	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	
20 - 23	1	26	2	12	41
24 - 27	0	1	1	7	9
28 - 31	0	2	1	4	7
<b>TOTALES</b>	<b>1</b>	<b>29</b>	<b>4</b>	<b>23</b>	<b>57</b>

RESPUESTAS	Educación Infantil M		Educación Infantil T		Datos generales sobre muestra total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%		
<b>Preparación Profesional</b>						
Si	24	80,00%	25	92,59%	49	85,96%
No	2	6,67%	2	7,41%	4	7,02%
A medias	4	13,33%	0	0,00%	4	7,02%
Otros	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>100,00%</b>	<b>27</b>	<b>100,00%</b>	<b>57</b>	<b>100,00%</b>
<b>Motivación personal</b>						
Si	25	83,33%	27	100,00%	52	91,23%
No	4	13,33%	0	0,00%	4	7,02%
A medias	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Otros	1	3,33%	0	0,00%	1	1,75%
No responde	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>100,00%</b>	<b>27</b>	<b>100,00%</b>	<b>57</b>	<b>100,00%</b>
<b>Rendimiento académico</b>						
Si	20	66,67%	24	88,89%	44	77,19%
No	10	33,33%	3	11,11%	13	22,81%
A medias	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>100,00%</b>	<b>27</b>	<b>100,00%</b>	<b>57</b>	<b>100,00%</b>

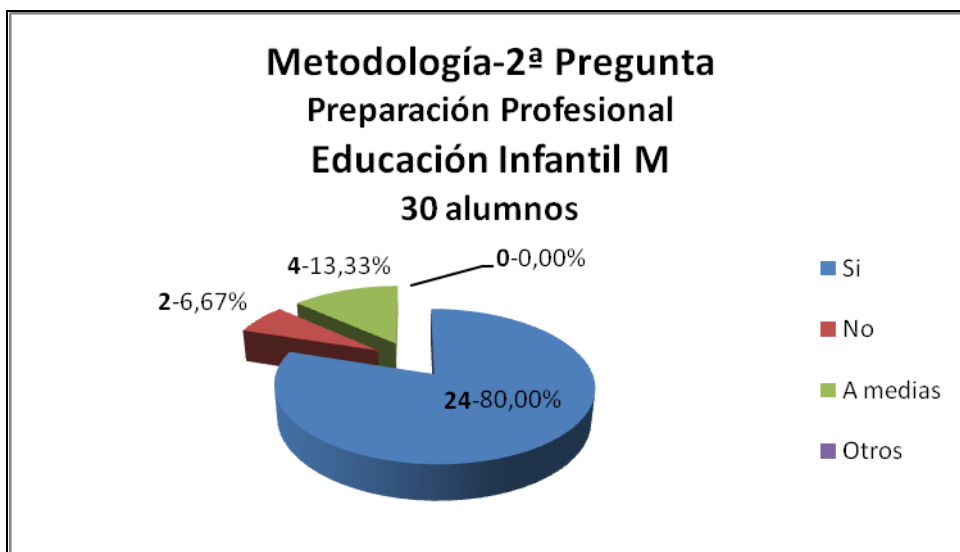
¿Tu **preparación profesional**?

**Gráfico 22**

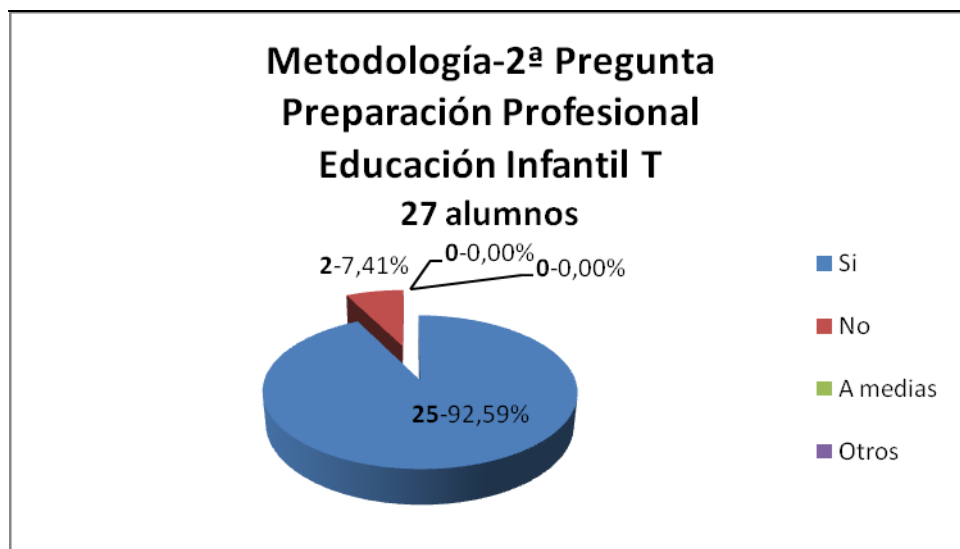


Respecto a la influencia de la metodología en la preparación profesional, los datos generales (gráfico 22) se presentan del siguiente modo: el *sí* alcanza el porcentaje mayor con 85,96%. Las casillas de *no* y *a medias* tienen el mismo porcentaje: 7,02%.

**Gráfico 23**



**Gráfico 24**

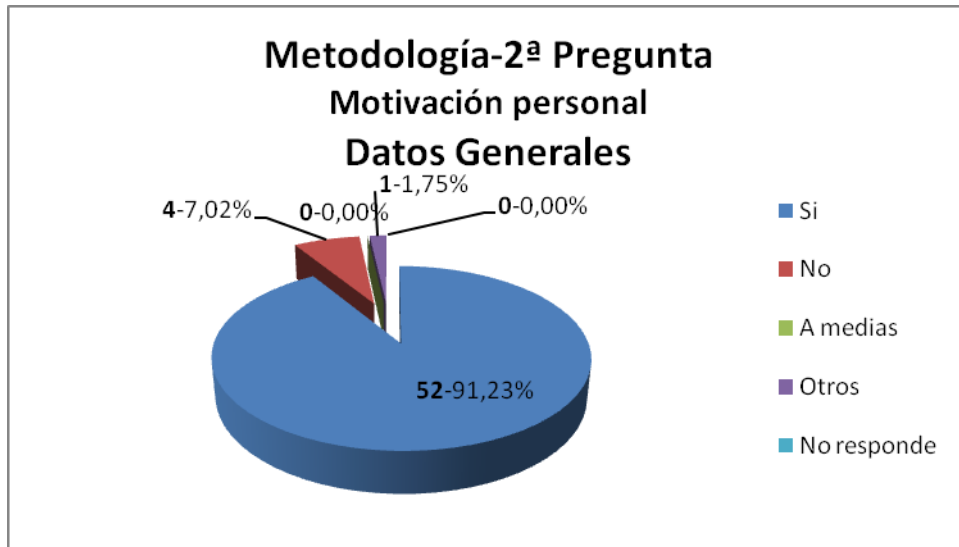


Los datos relativos a los alumnos de la mañana y de la tarde (gráficos 23 y 24) son los siguientes: los dos grupos tienen un porcentaje alto en la casilla del *sí*, destacando el grupo de la tarde: 92,59% frente al 80,00% de la mañana. Otro dato relevante se encuentra en la casilla *a medias*: el grupo de la tarde tiene 0,00% y el de la mañana el 13,33%. El *no* cuenta con unos porcentajes bajos y parecidos en ambos grupos: 7,41% en el

grupo de la tarde y 6,67 en la mañana. En la casilla a medias sólo tiene porcentaje el grupo de la mañana: 13,33%.

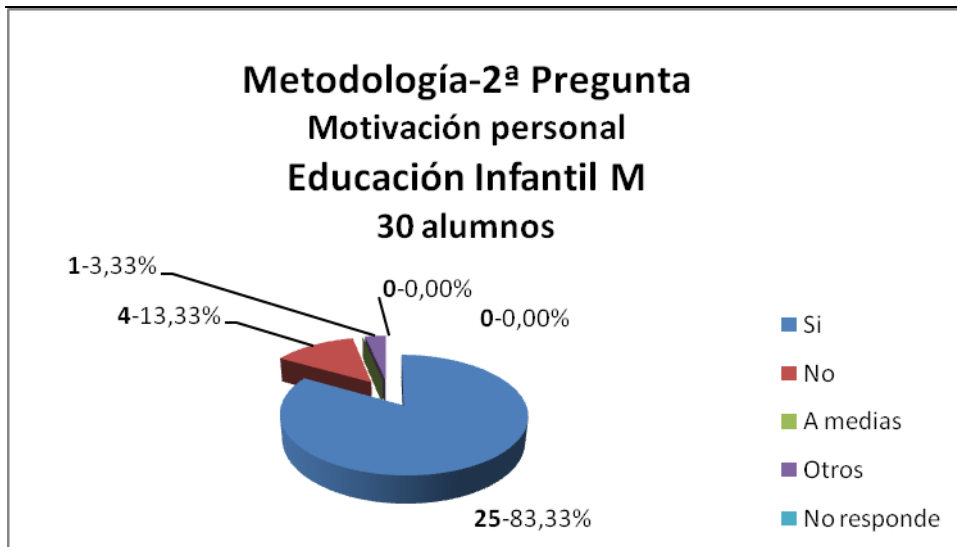
¿Tu **motivación personal como alumno?**

**Gráfico 25**

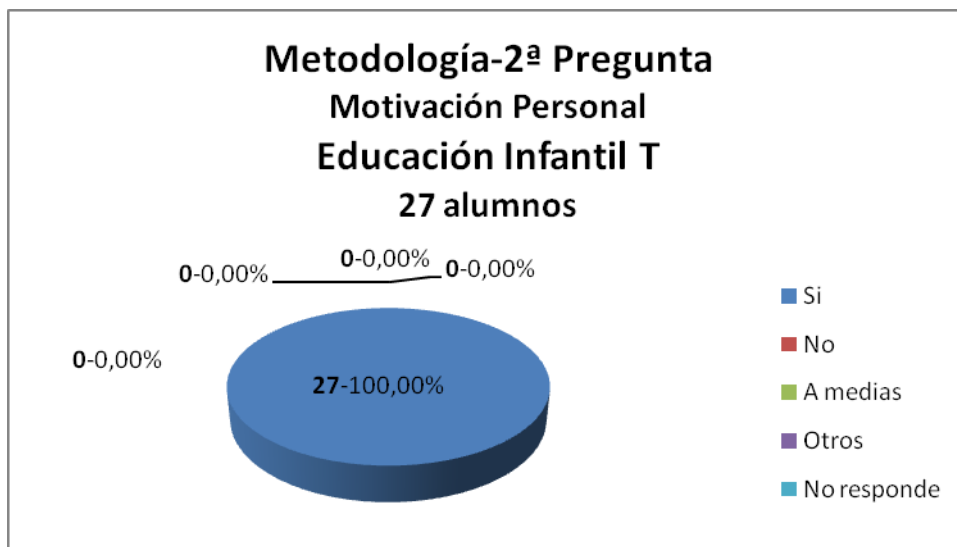


La pregunta sobre la influencia de la metodología en la motivación personal tiene los siguientes resultados en los datos generales (gráfico 25): 91,23%,57 en la casilla del *sí* y 7,02% en la del *no*.

**Gráfico 26**



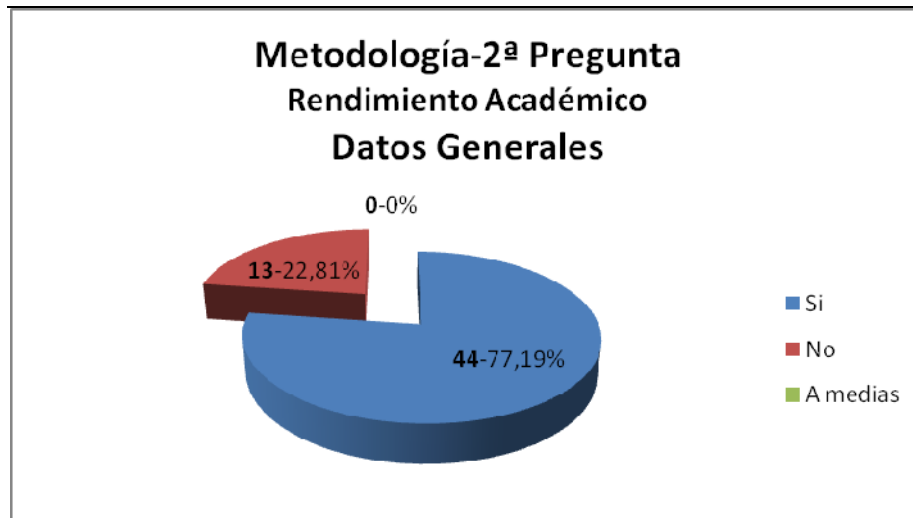
**Gráfico 27**



Confrontando los datos de los grupos (gráficos 26 y 27), encontramos un porcentaje del 100,00% del grupo de la tarde en la casilla del *si*. El grupo de la mañana también tiene un porcentaje alto: 83,33%. El resto del porcentaje lo obtiene la casilla del *no* con: 13,33% y *otros* con 3,33%

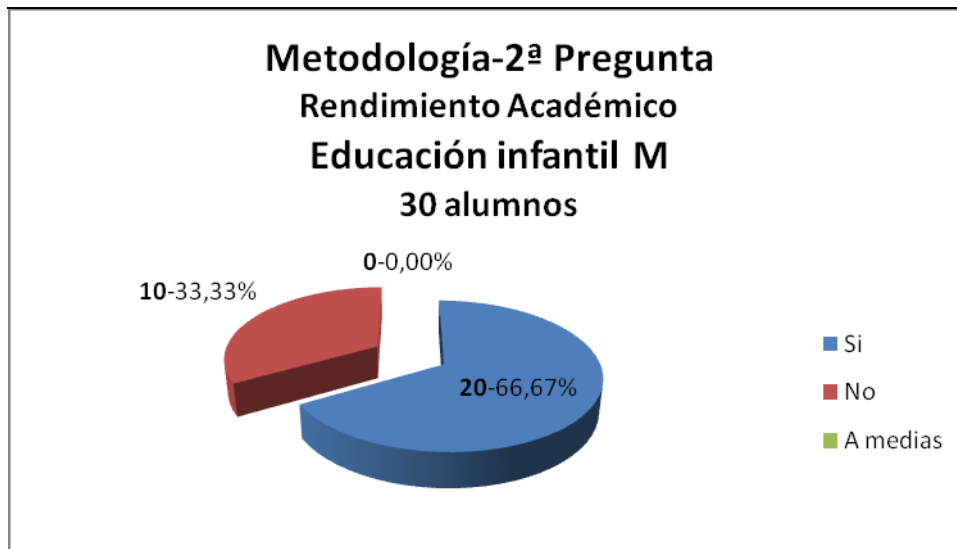
¿Tu **rendimiento académico**?

**Gráfico 28**

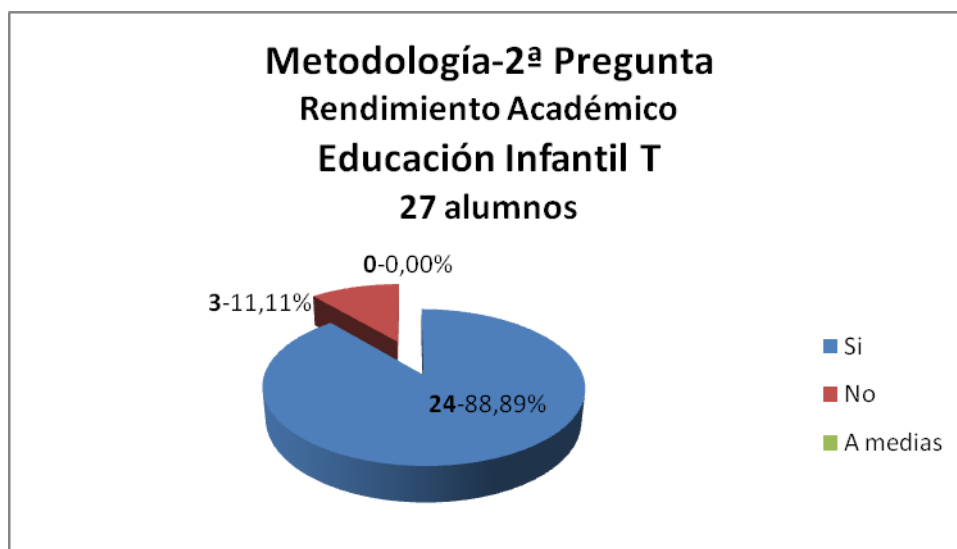


Los datos generales respecto a la influencia de la metodología en el rendimiento académico (gráfico 28) nos ofrecen estos resultados: la casilla del *sí* es la más alta con el 77,19%, sigue la de *a medias* con el 22,81%.

**Gráfico 29**



**Gráfico 30**



Confrontando los datos de ambos grupos (gráficos 29 y 30), tenemos los siguientes resultados: el grupo de la tarde obtiene un porcentaje más alto en el *sí* que el grupo de la tarde: 88,89%, frente al 66,67%. Esta situación cambia en la respuesta *a*

*medias*: es el grupo de la mañana el que presenta un porcentaje mayor: 33,33%, frente al 11,11% del grupo de la tarde.

Como conclusión a las respuestas sobre la cuestión metodológica, podemos avanzar que los alumnos de Educación Infantil expresan que la metodología influye en su preparación profesional. Los alumnos de la tarde lo afirman con más rotundidad (92,59%), que los de la mañana (80,00%), aunque también es elevado el porcentaje.

Sobre la influencia de la metodología en la motivación personal, también los alumnos se decantan por el "sí", con una clara definición del grupo de la tarde (100,00%), frente al grupo de la mañana (83,33%).

Finalmente, los datos sobre la influencia de la metodología en el rendimiento académico, nos presentan un predominio del grupo de la tarde en el "sí" (88,89%), frente al 66,67% del grupo de la mañana. La respuesta "no" tiene un porcentaje del 33,33% en el grupo de la mañana, frente al 11,11% de la tarde.

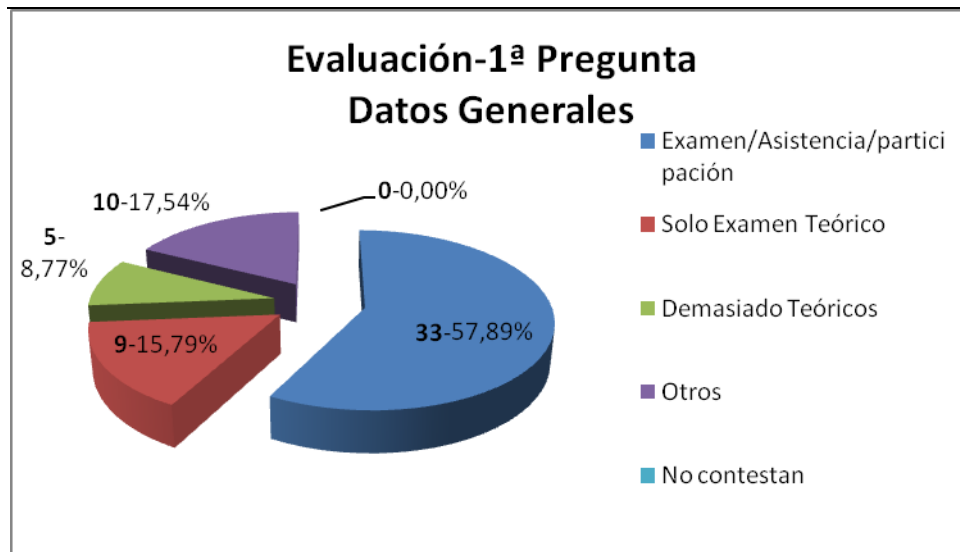
**EVALUACIÓN**

1ª. ¿Cómo **te evalúan y con qué criterios** los profesores de las materias específicas de Educación Infantil?

DISTRIBUCIÓN POR EDADES					TOTALES
	ED. INFANTIL MAÑANA		ED. INFANTIL TARDE		
Edades	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	
20 - 23	1	26	2	12	<b>41</b>
24 - 27	0	1	1	7	<b>9</b>
28 - 31	0	2	1	4	<b>7</b>
<b>TOTALES</b>	<b>1</b>	<b>29</b>	<b>4</b>	<b>23</b>	<b>57</b>

RESPUESTAS	Educación Infantil M		Educación Infantil T		datos generales sobre muestra total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%		
Examen/Asistencia/participación	16	53,33%	17	62,96%	33	57,89%
Solo Examen Teórico	7	23,33%	2	7,41%	9	15,79%
Demasiado Teóricos	2	6,67%	3	11,11%	5	8,77%
Otros	5	16,67%	5	18,52%	10	17,54%
No contestan	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>100,00%</b>	<b>27</b>	<b>100,00%</b>	<b>57</b>	<b>100,00%</b>

**Gráfico 31**



Los datos generales relativos a la pregunta de cómo te evalúan los profesores (gráfico 31) refleja los siguientes porcentajes: el 57,89%, *examen, asistencia, participación*; el 15,79%, *examen teórico*; el 8,77%, *demasiado teóricos*; en la casilla de *otros*: 17,54%.

Gráfico 32

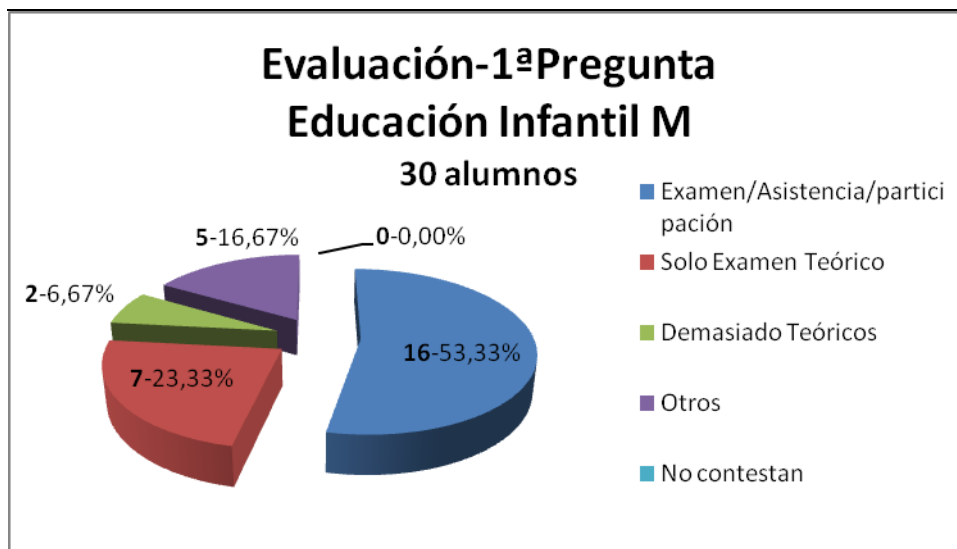
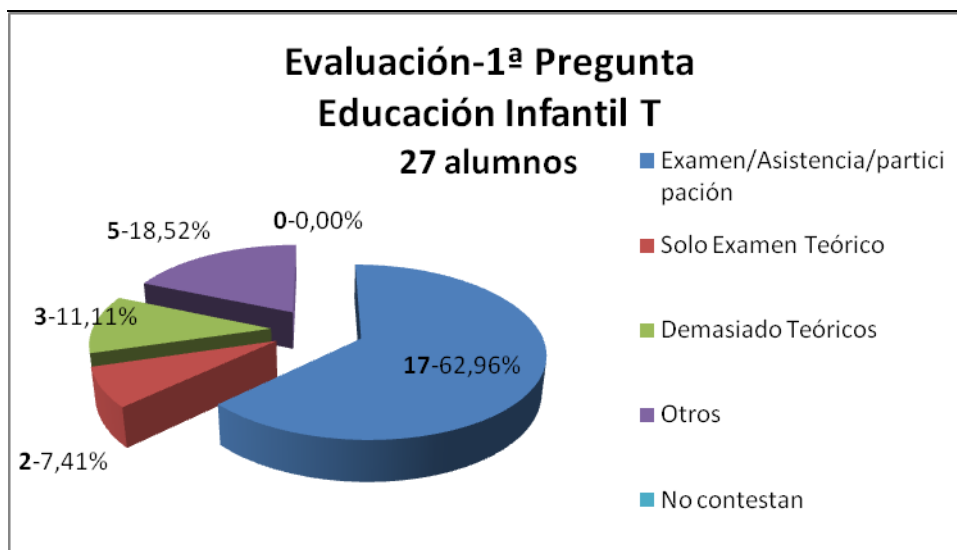


Gráfico 33



Los datos por grupos (gráficos 32 y 33) presentan los siguientes resultados: los porcentajes más altos están en *examen/asistencia/participación*: el grupo de la tarde, 62,96%, el de la mañana, 53,33%. La diferencia mayor se encuentra en la casilla *sólo examen teórico*: el grupo de la mañana arroja un porcentaje mayor que el de la tarde: 23,33% frente al 7,41%. En la casilla *demasiado teórico* no se dan grandes diferencias:

11,11% en el grupo de la tarde y 6,67% en el grupo de la mañana. La casilla *otros* está bastante nivelada en ambos grupos: 18,59%, en el grupo de la tarde y 16,67% en el grupo de la mañana.

La descripción de estos datos indica que los dos grupos opinan que los profesores evalúan teniendo en cuenta el "examen, la asistencia y la participación", predominando el grupo de la tarde. El grupo de la mañana también afirma que con "sólo examen", con un porcentaje del 23,33%.

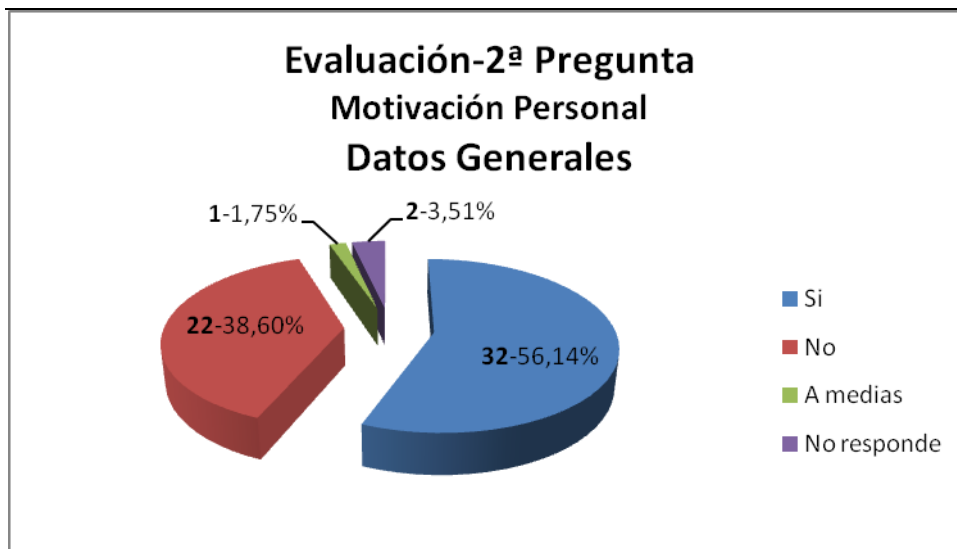
2ª. En tu opinión, crees *que evaluación influye* en: ¿Tu **motivación personal como alumno?** ¿Tu **rendimiento académico?**

DISTRIBUCIÓN POR EDADES					TOTALES
	ED. INFANTIL MAÑANA		ED. INFANTIL TARDE		
Edades	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	
20 - 23	1	26	2	12	<b>41</b>
24 - 27	0	1	1	7	<b>9</b>
28 - 31	0	2	1	4	<b>7</b>
<b>TOTALES</b>	<b>1</b>	<b>29</b>	<b>4</b>	<b>23</b>	<b>57</b>

RESPUESTAS	Educación Infantil M		Educación Infantil T		datos generales sobre muestra total	
	Frecuencia.	%	Frecuencia	%		
<b>Motivación personal</b>						
Si	27	90,00%	5	18,52%	32	56,14%
No	1	3,33%	21	77,78%	22	38,60%
A medias	0	0,00%	1	3,70%	1	1,75%
No responde	2	6,67%	0	0,00%	2	3,51%
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>100,00%</b>	<b>27</b>	<b>100,00%</b>	<b>57</b>	<b>100,00%</b>
<b>Rendimiento académico</b>						
Si	22	73,33%	26	96,30%	48	84,21%
No	4	13,33%	1	3,70%	5	8,77%
A medias	2	6,67%	0	0,00%	2	3,51%
No responde	2	6,67%	0	0,00%	2	3,51%
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>100,00%</b>	<b>27</b>	<b>100,00%</b>	<b>57</b>	<b>100,00%</b>

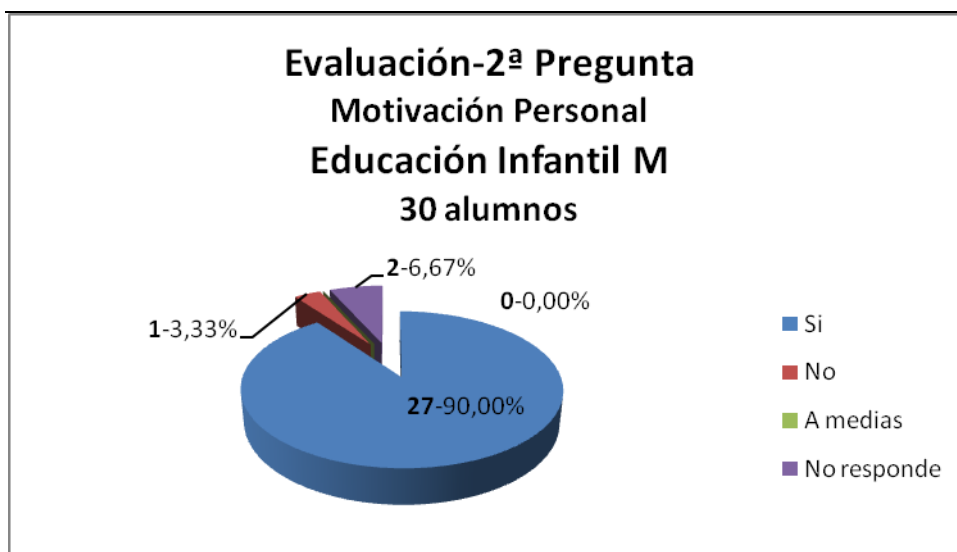
¿Tu **motivación personal como alumno?**

**Gráfico 34**

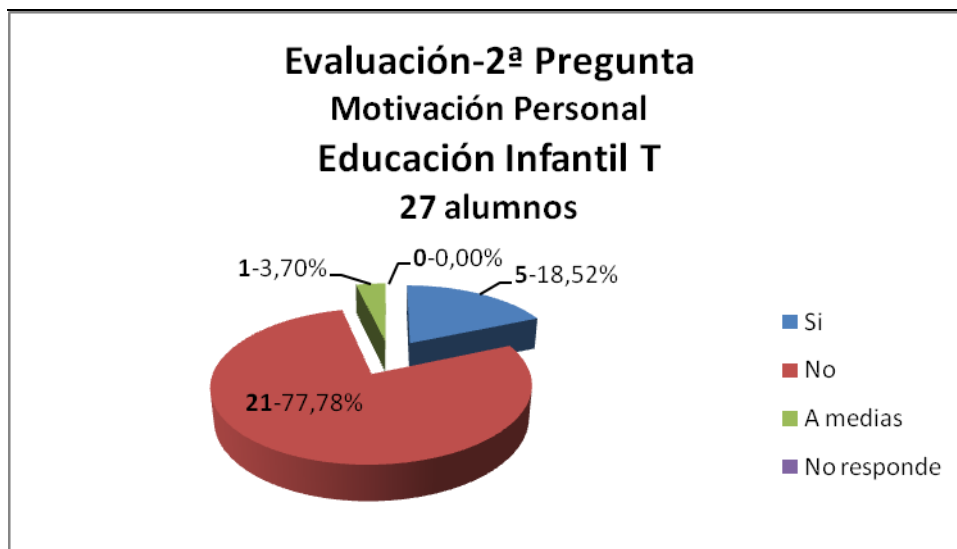


En relación a la influencia de la evaluación en la motivación personal (gráfico 34), los datos se reparten entre el *sí* y el *no*, teniendo el *sí* un porcentaje más alto: 56,14% y 38,60% respectivamente. Los demás datos no son significativos.

**Gráfico 35**



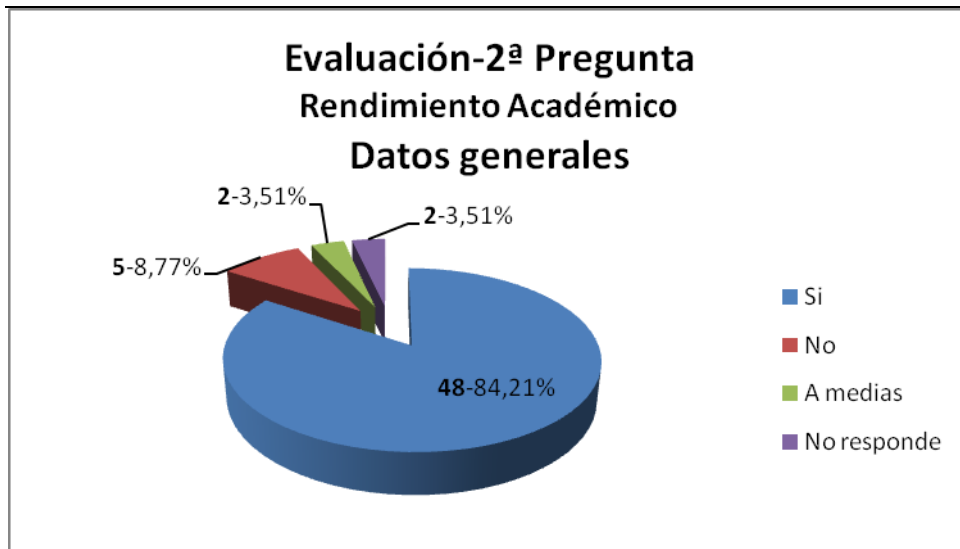
**Gráfico 36**



Los datos por grupos (gráficos 35 y 36) tienen diferencias significativas. El grupo de la mañana se orienta al *sí* (90,00%), mientras que el grupo de la tarde al *no* (77,78%). De consecuencia el grupo de la mañana tiene bajos los porcentajes en el *no*: (3,33%) y en *no responde* (6,67%). El grupo de la tarde tiene en la casilla del *sí* un porcentaje del 18,52% y en la de *a medias* el 3,70%.

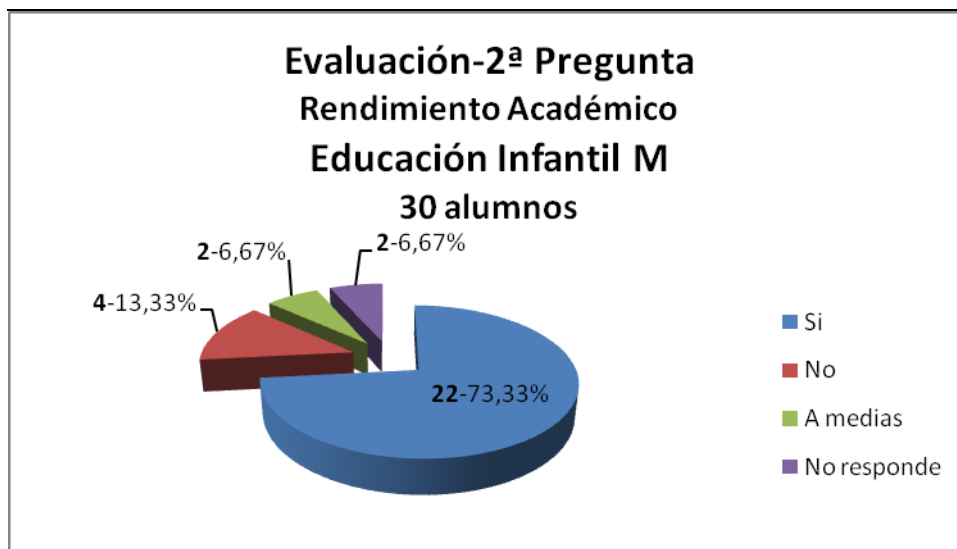
¿Tu **rendimiento académico**?

**Gráfico 37**

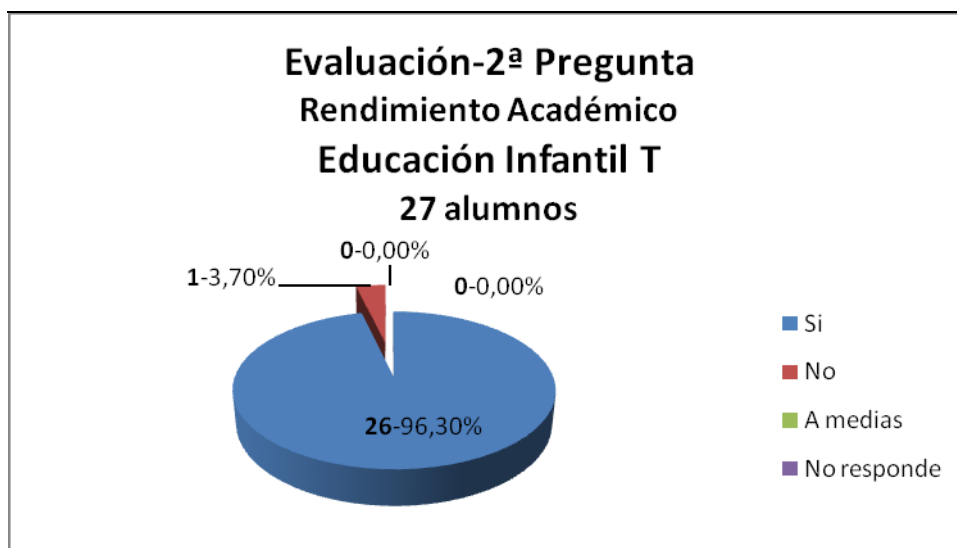


Los datos generales relativos a la influencia de la evaluación en el rendimiento académico (gráfico 37) arrojan los siguientes resultados: el 84,21% en la casilla del *sí*; el 8,77% en la del *no*, las casillas de *a medias* y *no responde* obtiene el 3,51%.

**Gráfico 38**



**Gráfico 39**



La confrontación de los resultados de los dos grupos de la mañana y de tarde (gráficos 38 y 39) nos ofrece estos datos: el grupo de la tarde se define más por la casilla del *sí*; el grupo de la mañana también, pero en menor proporción: 93,30% y 73,33% respectivamente. En la casilla del *no*, tiene más porcentaje el grupo de la mañana: 13,33%, frente al 3,33% de la tarde. El resto de los datos no son relevantes.

Resumiendo: los datos de la cuestión evaluación arrojan un resultado claro sobre la opinión de los alumnos acerca de la influencia de la evaluación sobre la motivación personal; los dos grupos opinan mayoritariamente que "sí": 96,30% en el grupo de la tarde y el 73,33% en el de la mañana. En la casilla de "a medias", sólo opina el grupo de la mañana: 6,67%. En la casilla del "no" es el grupo de la mañana el que tiene el porcentaje más alto: 13,33%, frente al de la tarde: 3,70%.

Respecto a la influencia de la evaluación en la motivación, encontramos diferencias significativas: el grupo de la mañana opina que "sí" influye y la opinión es del 90,00%, mientras que el grupo de la tarde se orienta por el "no", en un 77,78%.

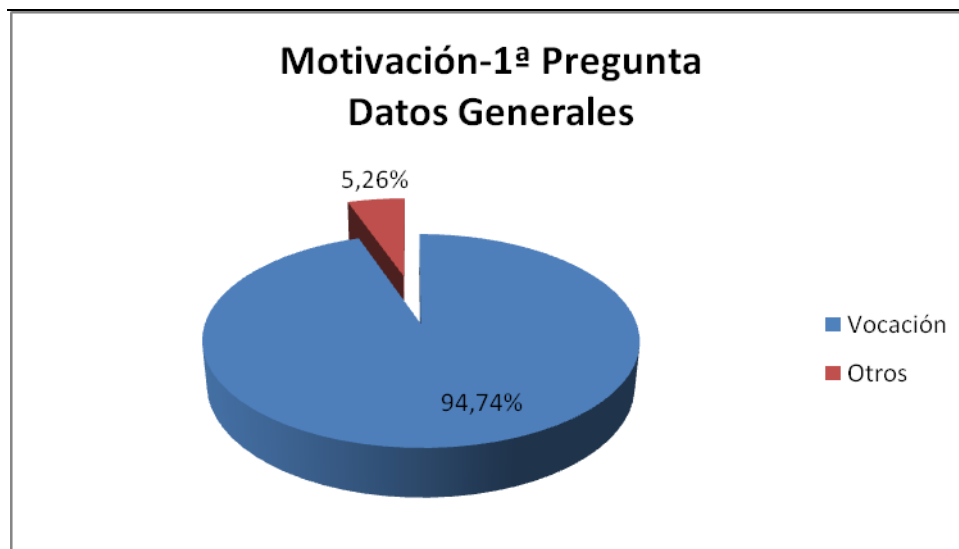
**MOTIVACIÓN**

1ª. ¿Por qué **has elegido** los estudios de Magisterio y en concreto la Titulación de Educación Infantil?

DISTRIBUCIÓN POR EDADES					TOTALES
	ED. INFANTIL MAÑANA		ED. INFANTIL TARDE		
Edades	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	
20 - 23	1	26	2	12	41
24 - 27	0	1	1	7	9
28 - 31	0	2	1	4	7
<b>TOTALES</b>	<b>1</b>	<b>29</b>	<b>4</b>	<b>23</b>	<b>57</b>

RESPUESTAS	Educación Infantil M		Educación Infantil T		Datos generales sobre muestra total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%		
Vocación	29	96,67%	25	92,59%	54	94,74%
Otros	1	3,33%	2	7,41%	3	5,26%
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>100,00%</b>	<b>27</b>	<b>100,00%</b>	<b>57</b>	<b>100,00%</b>

Gráfico 40



Los datos generales sobre la cuestión motivación (gráfico 40) son los siguientes: en la casilla de *vocación*, el 94,74%. El 5,26% se encuentra en la casilla *otros*.

Gráfico 41

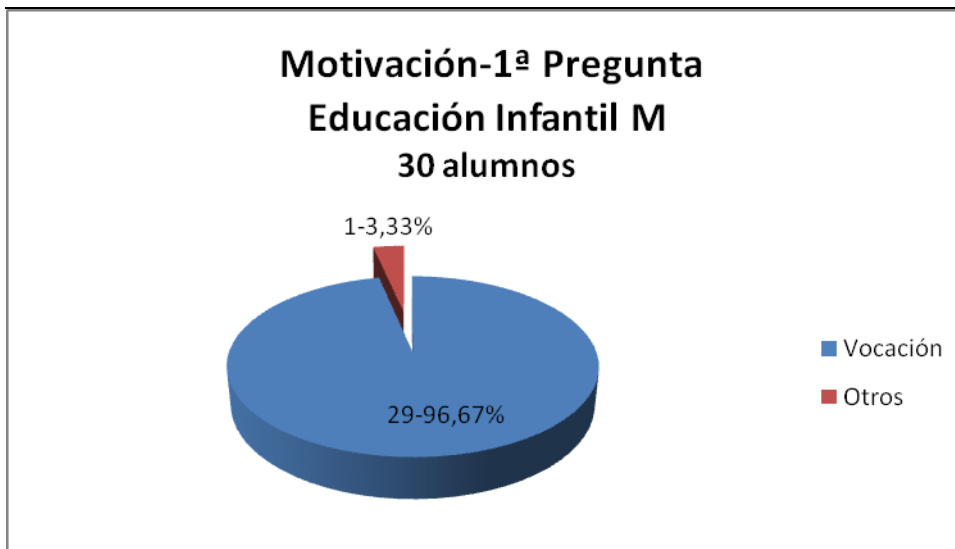
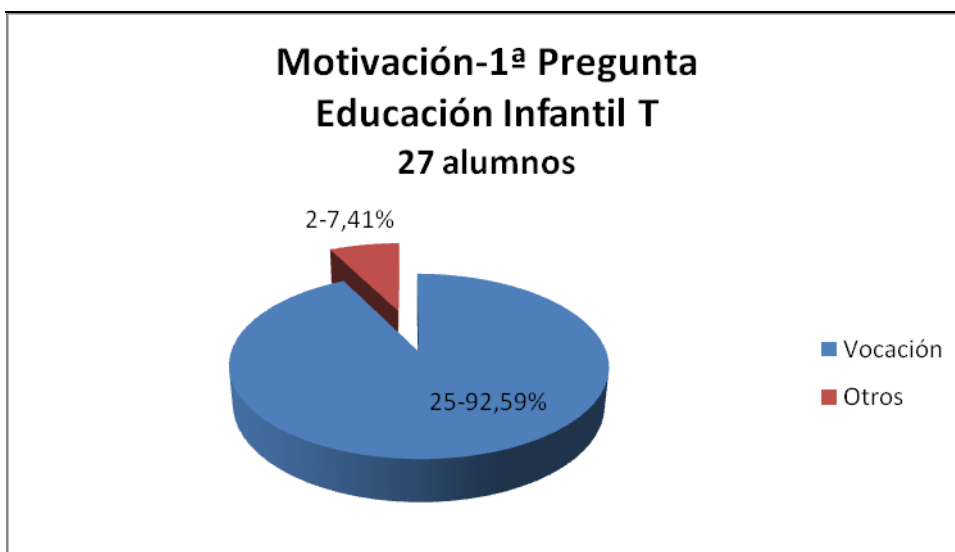


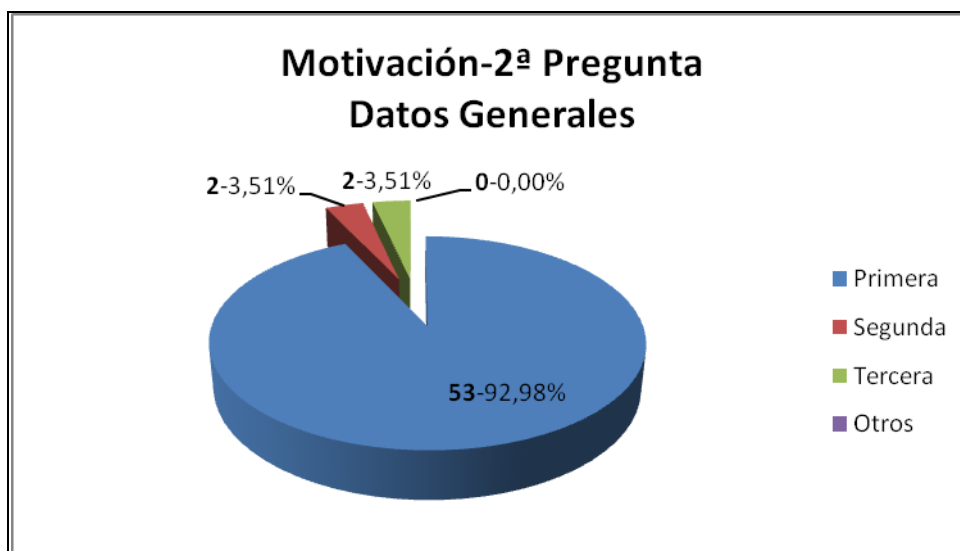
Gráfico 42



Los datos referentes a ambos grupos (gráficos 41 y 42) son muy semejantes. En la casilla de *vocación* encontramos el 96,67% en el grupo de la mañana y el 92,59% en el grupo de la tarde; en la casilla *otros*, los datos no se diferencian mucho: 7,41% en el grupo de la tarde y 3,33% en el de la mañana.

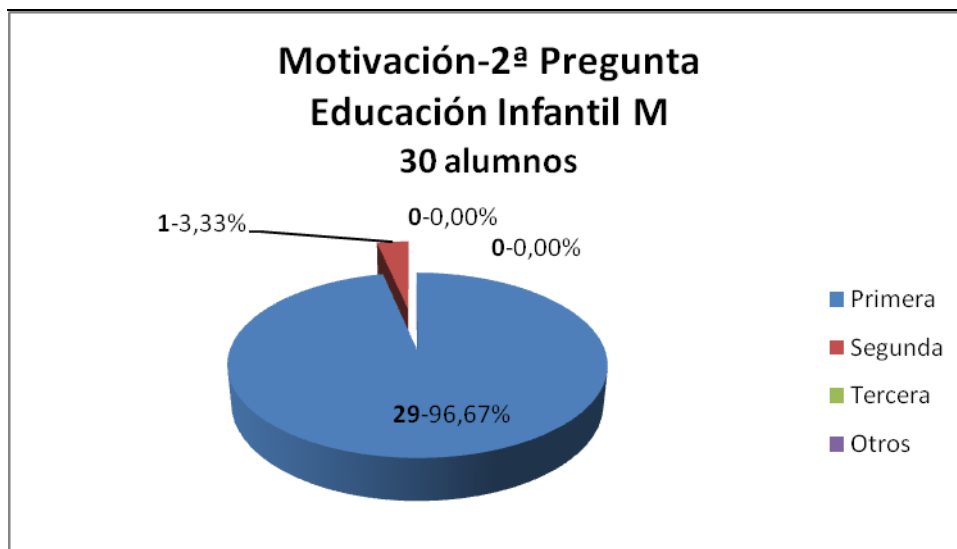
2ª. ¿En que **opción** (1ª, 2ª o 3ª) la elegiste esta especialidad?

RESPUESTAS	Educación Infantil M		Educación Infantil T		Datos	
	Frecuencia.	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Primera	29	96,67%	24	88,89%	53	92,98%
Segunda	1	3,33%	1	3,70%	2	3,51%
Tercera	0	0,00%	2	7,41%	2	3,51%
Otros	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>100,00%</b>	<b>27</b>	<b>100,00%</b>	<b>57</b>	<b>100,00%</b>

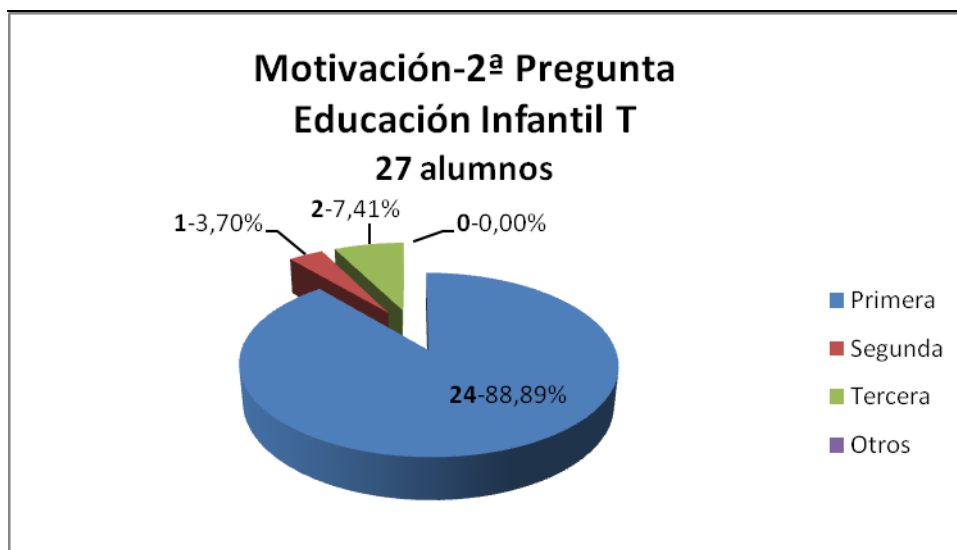


La segunda pregunta dirigida a conocer en qué opción los alumnos han elegido la carrera (gráfico 43), ofrece estos datos generales: *en primera opción el 92,98%, y en segunda y tercera el 3,51%.*

**Gráfico 44**



**Gráfico 45**

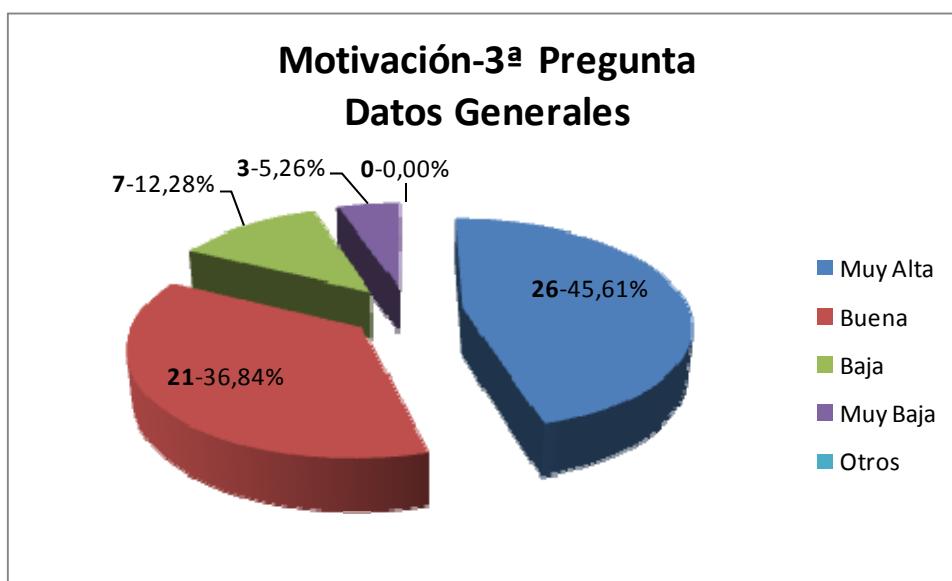


Sobre la segunda pregunta, los gráficos 44 y 45 aportan los siguientes datos: *en primera opción* el grupo de la mañana se define con el 96,67% y el grupo de la tarde con el 88,89%. *En segunda opción*, los dos grupos tienen casi el mismo porcentaje: 3,33% y 3,70% grupo de la mañana y de la tarde, respectivamente. *En tercera opción* sólo se expresa el grupo de la tarde: 7,41%.

3ª. ¿Cómo percibes **la motivación** de los alumnos de la Titulación de Educación Infantil del CES Don Bosco?

RESPUESTAS	Educación Infantil M		Educación Infantil T		Datos generales sobre muestra total	
	Frecuencia.	%	Frecuencia	%		
Muy Alta	10	33,33 %	16	59,26 %	26	45,61%
Buena	15	50,00 %	6	22,22 %	21	36,84%
Baja	3	10,00 %	4	14,81 %	7	12,28%
Muy Baja	2	6,67%	1	3,70%	3	5,26%
Otros	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>100,00%</b>	<b>27</b>	<b>100,00%</b>	<b>57</b>	<b>100,00%</b>

**Gráfico 46**



Los datos generales, referentes a cómo perciben los alumnos la motivación de sus compañeros (gráfico 46), están bastante repartidos: *muy alta*, un 45,61%; *buena*, 36,84%; *baja*, 12,28%; *muy baja*, 5,26%;

Gráfico 47

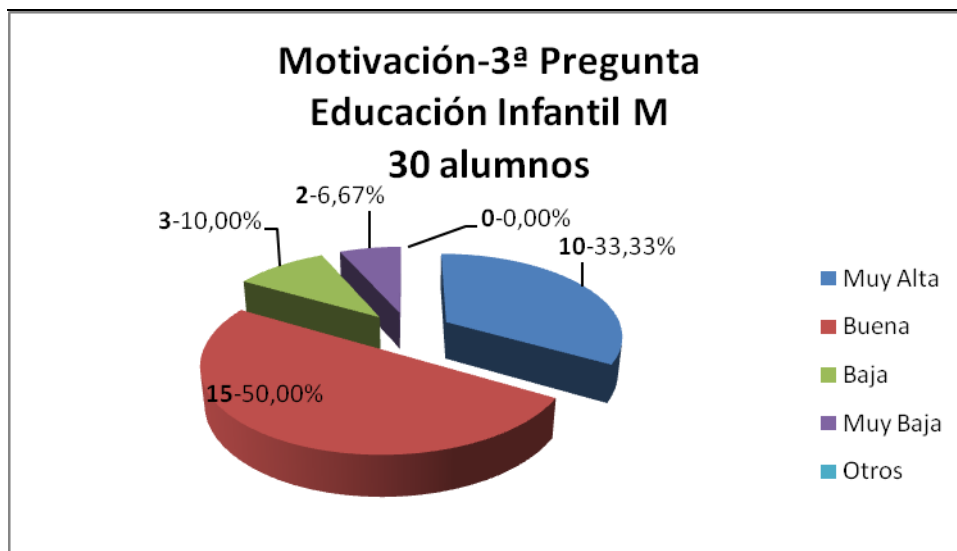
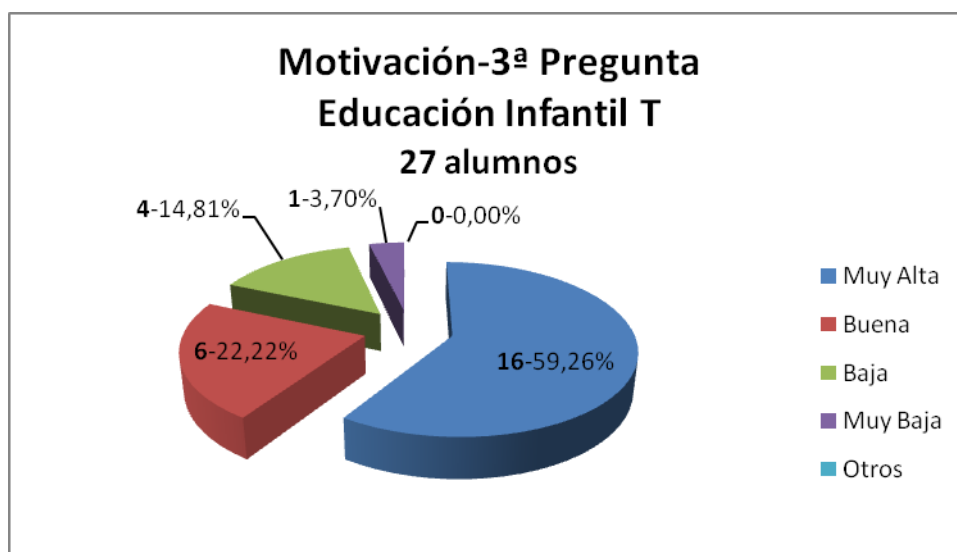


Gráfico 48



Los datos relativos a la confrontación de ambos grupos (gráficos 47 y 48), nos dan los siguientes resultados: en *muy alta*, el grupo de la tarde predomina con un porcentaje de 59,26%, frente al de la mañana que tiene 33,33%; en cambio en la calificación de *buena*, es el grupo de la mañana el que predomina: 50,00%, frente a 22,22% del grupo de la tarde. En la casilla de *baja*, los datos son similares: 14,81% en el grupo de la tarde y 10,00% en

el grupo de la mañana. En la casilla de *muy baja* también los porcentajes son parecidos: 6,67% y 3,70%, en el grupo de la mañana y de la tarde respectivamente.

Concluimos: los alumnos de la mañana y de la tarde expresan como motivación clara para hacer la carrera, "la vocacional", con diferencias mínimas: 96,67% y 92,59% el grupo de la mañana y de la tarde, respectivamente.

Casi todos los alumnos han elegido el Magisterio, en la Especialidad de Educación Infantil como "primera opción", con un porcentaje más elevado en el grupo de la mañana: 96,67%, frente al 88,89% de la tarde.

Respecto a cómo perciben la motivación de sus compañeros, las respuestas están distribuidas, predominando en el grupo de la tarde "muy alta" (59,26%) y en el grupo de la mañana "alta" (50,00%). Cuestionan los datos relativos al grupo de la mañana: es un grupo que se define vocacionado, pues se sitúa en "primera opción" y, sin embargo, no considera que sus compañeros tengan una motivación "alta". Los datos pueden indicar un desconocimiento de los compañeros en este aspecto.

### 1.3.1.3. DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS DEL GRUPO DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA

La información de los profesores de Educación Física, al ser 5 personas, no ha sido procesada estadísticamente. A la hora de describirla, se ha recurrido a la agrupación de las respuestas, colocando entre paréntesis el número de frecuencias. También se ha recurrido a palabras o frases en negrilla para resaltar las categorías.

Se ha mantenido casi toda la información recibida de los profesores por la razón de que al ser cinco personas no se ha visto conveniente reducirla. Cada intervención tiene su peso específico como confrontación en la valoración de las opiniones de los alumnos.

#### DATOS PERSONALES

Tal como se ha detallado en el punto anterior, los profesores que han hecho la entrevista han sido: cuatro hombres y una mujer, de los cuales, tres profesores, con edades comprendidas entre los 33 y 38 años, una profesora de 45 años y un profesor de 57 años.

#### CONTENIDOS

Primera pregunta: **¿Qué opinión te merecen los contenidos de las materias específicas de la Titulación de Educación Física?**

**Dos profesores** consideran que los contenidos son muy amplios, vagos, no actualizados ni justificados dentro de un perfil profesional (1); intensos (en cantidad y calidad), directamente

relacionados con su aplicación práctica en el ejercicio profesional **(1)**.

**Tres profesores** expresan que son suficientes, imprescindibles, a excepción de los juegos, para su posterior tarea profesional **(2)**. Adecuados en número y planteamiento para la formación de los alumnos **(1)**.

Son interesantes algunas **observaciones** que han ido expresando a lo largo de la entrevista:

- Las directrices o los descriptores de las asignaturas dadas por la Universidad son poco clarificadores respecto a los contenidos, lo que conlleva que cada profesor estructure su materia en función de su criterio personal y formación concreta.
- La disposición de las asignaturas en los diferentes cursos de la carrera no es la más adecuada.
- Falta de coordinación entre algunas asignaturas con posibles perspectivas parecidas, lo que conlleva a un solapamiento de contenidos. En algún caso, el profesorado de este departamento ha remediado este problema, pero sin atajarlo de lleno.
- Otro problema que afrontan desde el Departamento, es la gran cantidad de lagunas de contenido que el currículo no especifica y que ellos han incluido para remediar el vacío existente. De ahí, que consideren que los contenidos que se imparten en el Centro son adecuados en número y planteamiento docente.

Segunda pregunta: **¿Consideras que los contenidos actuales, preparan profesionalmente para ser un maestro especializado en educación física y poder educar con calidad a los alumnos de primaria?**

Las respuestas se sitúan mayoritariamente en la línea del **Sí (4 profesores):**

**Un profesor** discurre sobre el tema sin tomar una posición clara.

**Observaciones:**

- El número de materias específicas decrece conforme se avanza en cursos. Debido a ello, intentamos cubrir numerosas carencias de contenidos incluyéndolos en aquellas materias que consideramos más afines. Es una labor personal y de coordinación interna. Aunque el matiz está en el tiempo de dedicación o créditos de las asignaturas. Algunas de ellas necesitarían más créditos de aprendizaje y aplicación práctica, por la relevancia del contenido y su posterior aplicación a la vida laboral y docente. Para salvar dicha situación, he generado una dinámica de trabajo e investigación a través de las publicaciones "recetario" (publicaciones de libros con ejercicios prácticos de aplicación directa al aula en primaria), que cubren las expectativas que en alguna de mis asignaturas es imposible de conseguir por cuestión de créditos de las mismas.
- El maestro de Educación Física tiene que circunscribir sus propuestas prácticas al currículo correspondiente y al contexto concreto del centro escolar y sus alumnos. En cualquier caso, el currículo es un marco de referencia tan amplio, flexible y últimamente cambiante que hace que los

docentes tengan una gran responsabilidad en la toma de decisiones, de qué hacer en sus clases, amén de tener que formarse en cuestiones que van apareciendo y que no se reflejan en su currículum formativo adecuadamente (Educación para la Ciudadanía, competencias especialmente en TIC-e y en idiomas). Los grandes bloques de contenido del currículum de Educación Física para Educación Primaria vigente en la Comunidad Autónoma de Madrid se relacionan con el conocimiento de su propio cuerpo y su capacidad de movimiento, su aptitud motriz y física, sus capacidades artístico-expresivas y con la necesidad de actividad lúdico-deportiva que tienen los niños. Todas ellas tienen sus correspondientes módulos de formación inicial.

Tercera pregunta: **¿Qué contenidos crees que faltan, cuáles añadirías, potenciarías o eliminarías?**

**Añadiría:**

**Educación Física y Salud:**

Contenidos sobre nutrición

Primeros auxilios

Enfermedades sociales (depresión-bulimia-anorexia-obesidad)

Enfermedades más frecuentes (diabetes, cardiopatías, asma, etc.)

Drogodependencia.

Factores de riesgo para el profesional de Educ. Física.

**Educación Física y Deportiva:**

Actividades y técnicas en la naturaleza (2).

Juegos y Deportes Tradicionales (3).

Natación.

Deportes de Formación Complementaria (optativos): Tenis- Golf – Fútbol (se dan en otras universidades).

**Actividad Física Adaptada (AFA):**

Contenidos teórico-prácticos sobre discapacidades motoras-sensoriales- cognitivas y sociales (proyectos de integración social).

La competición escolar adaptada.

Paraolimpiadas.

**Educación Física y Gestión:**

Organización y gestión de recursos y actividades.

Organización de eventos regionales-nacionales.

Formación legislativa sobre cuestiones inherentes a la docencia en Educación Física (referidas a leyes del deporte, legislación vigente sobre el deporte escolar, competiciones, protocolos de actuación e inscripción de equipo, amparo legal ante lesiones o accidentes, el mundo de los seguros de personas en actividades deportivas) (2);

Formación legislativa sobre cuestiones laborales y contractuales del profesorado en los centros públicos, privados y concertados (2).

Responsabilidad Civil y penal.

Marketing.

Educación física y Empresa.

Nuevos entornos de Ocio y salud.

**Educación Física y Sociedad:**

Sociología Deportiva.

El papel de las Ciencias de la Actividad Física y Deportiva en el mundo actual.

Evolución del perfil profesional. Nuevas tendencias de formación-

El profesor entrenador (y viceversa)

Educación Física y TIC-e **(2)**.

Idiomas.

La multiculturalidad.

### **Educación Física y Desarrollo integral:**

El desarrollo psico-social de los niños y su abordaje (desarrollo y evaluación de competencias) en el área de Educación Física, Psicología del deporte aplicada a estas edades.

Sociología del deporte y análisis de la educación física en la actualidad.

Investigación educativa y métodos de investigación **(1)**.

La tutoría y orientación.

Resolución de conflictos.

Trabajo en equipo entre los profesores de Primaria.

### **Observaciones:**

- No se da en el actual plan de estudios la suficiente importancia al juego y realmente es fundamental en la formación de los niños en el periodo en el que trabaja el maestro en Educación Física.
- Vemos necesarios más supuestos prácticos alternando con los contenidos teóricos, donde ellos se encuentren con frecuencia en situaciones "reales" de clase.

### **Potenciaría:**

Los diferentes deportes, con añadidura de los deportes acuáticos (al menos, natación **(1)**).

Educación física de base con incremento de horas lectivas (aunque es una de las asignaturas que más horas tiene de toda la carrera) **(1)**.

Más horas en cada asignatura **(1)**.

**Eliminaría:**

Ninguno, pues cada contenido aporta lo necesario para el proceso formativo **(1)**.

<b>METODOLOGÍA</b>
--------------------

Primera pregunta: **¿Qué metodología utilizas en la enseñanza de los conocimientos requeridos para la especialidad de Educación Física?**

**Una profesora** expresa que eminentemente activa, y relacionando todos los contenidos teóricos con su correspondiente didáctica aplicada; incluso en las materias consideradas más teóricas.

**Dos profesores** según la naturaleza de la asignatura, según el curso y según los objetivos:

Sirva como ejemplo que mientras que en Expresión Corporal en segundo curso desarrollo una metodología muy participativa, buscando crear un clima agradable y de confianza que garantice a los alumnos una vivencia de los contenidos y un enfoque hacia su futura enseñanza, en Bases Teóricas de la Educación Física en primer curso, desarrollo una metodología más tradicional basada en la transmisión de información directamente del profesor al alumno. Esto es así por el contenido a transmitir (mucho más cantidad y más teórico) y por ser el primer curso de los alumnos en el centro donde necesitan una mayor guía por parte del profesor. Por lo general, las disciplinas con marcado contenido biológico (Bases y Acondicionamiento) me apoyo más en la introducción de los contenidos básicos en clase y trabajo de ampliación autónomo dirigido (actividades virtuales). Mientras que las disciplinas con carácter psico-social, se introducen las cuestiones en clase, se debaten y se trabajan-amplían a partir de los intereses de los estudiantes.

**Un profesor** utiliza una metodología que genera un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo, por lo tanto:

- Aprendizaje cooperativo, enseñanza basada en la tarea, descubrimiento guiado, enseñanza mediante la búsqueda o la creatividad, enseñanza individualizada y enseñanza recíproca.
- La personalidad del profesor: para mí es la clave fundamental para que el alumno se motive.

**Y el quinto profesor** se basa en una metodología de exposiciones en clase (teóricas y prácticas), explicación de los temas, debates, análisis de supuestos, etc.

Segunda pregunta: **¿Crees que la metodología influye en la preparación profesional?**

**Los cinco profesores** han contestado que **SÍ**:

Considero que es fundamental.

Es clave.

Considero que los alumnos deben conocer y dominar la mayor cantidad de metodologías posible para luego poder seleccionar aquellas que mejor se adecuan a sus necesidades y su personalidad en el momento de ejercer como docente.

La metodología no es neutra, es "vector" de aprendizaje y formación. Para aprender a dar clase, hay que dar clase y ver dar clase, comentando los aciertos y los fallos. Naturalmente que es importante la metodología.

**Observaciones:**

- “El contenido” es muy importante, pero pierde valor si no se sabe aplicar convenientemente. No solo debemos “saber” sino además “saber actuar”. El conocimiento da autoridad en una materia, la metodología añade respeto, seguridad, confianza y empatía. Considero que la preparación didáctica y/o metodológica marca la diferencia entre profesionales.
- El profesor transmite unas formas de hacer que imprimen carácter en la vida de los alumnos como futuros educadores. El currículo oculto puede jugar malas pasadas, pero cuando alguien está convencido de lo que hace, de cómo lo hace y por qué lo hace, el currículo oculto es, propiamente, lo que uno proyecta a los demás, con sentimiento, con corazón y con alegría. De hecho, al inicio de curso les digo que mis materias no son sólo contenidos para una formación técnica, sino que sirven como preparación para la vida profesional y, como no, personal.

**Tercera pregunta: ¿Crees que la metodología influye en la motivación del alumno?**

Las respuestas, aunque parten todas del **sí**, tienen diferencias:

Sí, totalmente convencida,

Sí, creo que ha quedado claro que sí en las respuestas anteriores,

Sí, pero también creo que en ocasiones el alumno argumenta que la metodología utilizada por el profesor no le motiva como justificación a los malos resultados o a una baja automotivación o motivación del logro etc.

En algunos, sí, en otro, es muy difícil motivarles.

Sí, como un elemento extrínseco más a considerar, dentro de otros factores: recursos materiales, temporales, evaluación, conocimientos previos o afinidad con los contenidos.

Cuarta pregunta: **¿Crees que la metodología influye en el rendimiento académico?**

**Cuatro profesores** opinan que **SÍ** pero con matizaciones:

Si por rendimiento entendemos: asistencia-participación-implicación en las clases, mi respuesta es afirmativa. Si por rendimiento entendemos nota final de materia, mi respuesta es no, al menos no, en nuestra población de alumnos.

**Sí**, en ocasiones, pero también considero que influye la atracción mayor o menor que sienta el alumno hacia los contenidos específicos.

**Claro**, pero hay alumnos que responden correctamente a un tipo de técnicas o métodos y no a otros.

**Sí**, por la misma razón que influye en la motivación otra cantidad de factores. Lo que resultaría difícil sería aislar este factor para poder atribuirle de forma certera su peso dentro del rendimiento.

Un profesor se decanta **claramente por el sí:**

Mi experiencia me dice que sí. Y para mí, no son significativos los resultados obtenidos en los primeros parciales (sobre todo en primeros cursos, que necesitan de una adaptación y toma de pulso al Centro y al profesor correspondiente), sino el proceso final y la sensación de satisfacción de los alumnos ante la materia y el profesor. Un alumno que no se encuentra motivado, como mucho estudiará algo para aprobar, pero nunca para aprender.

<b>EVALUACIÓN</b>
-------------------

Primera pregunta: **¿Cómo evalúas y con qué criterios las materias específicas de Educación Física?**

**Dos profesores** comentan que **depende de la asignatura** que imparten:

- Cada materia tiene su tratamiento especial: Educación Física de Base: teniendo en cuenta que son alumnos de primer curso, los criterios de evaluación son más tradicionales con el interés de conseguir una sintonía común, en la que los alumnos necesitan de unos parámetros claros y objetivos para crear un efecto de unidad, evitando la confusión, dispersión y en su caso, desmotivación por no tener claras las ideas. Los criterios de evaluación son los siguientes:
- Asistencia (siempre teniendo en cuenta el criterio del 75% considerado a nivel institucional)
- Trabajos solicitados a lo largo del curso (prácticos y teóricos).
- Exámenes o tests de conocimientos.
- Participación y colaboración en clase: valoración subjetiva que favorecerá al alumno una vez realizada la calificación de la asignatura y en función de su media aritmética.
- En Didáctica de la Educación Física (I y II) el alumno genera la propia materia a partir de pautas y orientaciones lanzadas por el profesor en cada una de las sesiones, mediante el aprendizaje cooperativo; la evaluación se realiza con la colaboración de cada alumno a raíz de los trabajos que realiza, a través de consenso y diálogos.

- Diferentes propuestas de evaluación y diferentes criterios en función de las diferentes materias y contenidos. Los criterios que orientan la evaluación son:
  - Grado de dominio de los contenidos teórico-prácticos impartidos
  - Grado de dominio de las posibles propuestas de impartirlos a futuros alumnos
  - Participación en la asignatura.

**Un profesor** organiza la evaluación alrededor de tres dimensiones, con ponderaciones específicas y criterios orientativos:

- Asimilación de los contenidos (50% - 5 puntos de 10).
- Productos-trabajos (35% - 3,5 puntos de 10).
- Análisis de la forma: calidad de exposición.
- Análisis del contenido: adecuación del desarrollo del tema a la futura práctica profesional. redacción coherente.
- Participación e iniciativa, asistencia, esfuerzo (15% - 1,5 puntos sobre 10)

**Dos profesores** conjugan asistencia, implicación en los trabajos, calidad en las exposiciones y exámenes:

- Básicamente, los conocimientos, asistencia a clase, trabajos, etc. Los alumnos que no cubren una asistencia suficiente, deben realizar exámenes diferentes que los que vienen a clase habitualmente.
- Asistencia-nivel de participación en clase, Implicación en trabajos obligatorios- Implicación en trabajos opcionales, cumplimiento con las fechas de entrega acordadas, calidad

de las exposiciones prácticas realizadas (individuales y grupales), exámenes parciales.

Segunda pregunta: **¿Crees que los criterios de evaluación influyen en la motivación del alumno?**

Los profesores en esta cuestión han orientado casi todas sus respuestas al **SÍ**, con ciertas matizaciones:

Si un alumno no tiene claros los criterios o no está de acuerdo con ellos, genera apatía hacia el profesor y la asignatura y por lo tanto, desmotivación.

Desde luego

Como un elemento extrínseco poderoso a considerar dentro de un conjunto de aspectos: recursos materiales, temporales, metodología, conocimientos previos, etc.

Pienso que sí, pero es preciso dejarlos bastante claros al comienzo del curso.

En ocasiones, ya que algunos alumnos muestran una mayor predisposición hacia determinada forma y criterios de evaluación

Tercera pregunta: **¿Crees que los criterios de evaluación influyen en el rendimiento académico de los alumnos?**

En esta pregunta, **cuatro profesores expresan el sí**, aunque con matices:

Todo influye en el rendimiento académico. Desde sus problemáticas personales, la personalidad del profesor, la materia en cuestión, la metodología, el criterio de evaluación, su relación con los compañeros, etc.

En ocasiones, ya que algunos alumnos muestran un mayor rendimiento académico con determinada forma y criterios de evaluación.

Lógicamente, un factor (rendimiento) es consecuencia de la aplicación del otro.

Desde luego.

**Un profesor** se sitúa en el **no**: Creo que los criterios en sí mismos no influyen en el rendimiento pero sí, el nivel de exigencia que se solicite en cada uno de ellos en particular y en general.

### MOTIVACIÓN DE LOS ALUMNOS

Primera pregunta: **¿Qué factores crees que influyen en la motivación de los alumnos de Magisterio y en concreto en los de esta especialidad?**

**Aspectos positivos**: El buen clima de clase y del Centro, buenas instalaciones y material, cercanía del profesorado, buena preparación del profesorado, el cumplimiento de las programaciones, la aplicación práctica de los contenidos, el aprobar con facilidad.

**Aspectos menos positivos** que percibo y que no son generalizados, a todos los alumnos:

- La gran decepción que tienen cuando comprueban que esta carrera no es como les habían contado sobre los estudios de licenciatura en Educación Física.
- Asignaturas no específicas que no entienden por qué las tienen o para qué les sirven.

- La metodología de algunos profesores, muy tradicional y poco motivante, o al menos, no orientada a la especialidad.
- Trato infantil que reciben, aunque a veces, no se dan cuenta de su comportamiento infantil.
- En alguna ocasión, se ha puesto en tela de juicio la profesionalidad de algún profesor, lo que hace que no tengan motivación por la asignatura.

**Observaciones:**

- Nuestros alumnos, fundamentalmente se mueven por la calificación, y no el afán de aprender, como sería deseable.
- Observo una desproporción entre el atractivo que les supone los contenidos directamente relacionados con la especialidad y el distanciamiento con el resto de contenidos de la carrera de magisterio (y con los contenidos teóricos). Con todo, nuestros estudiantes afirman en su mayoría (más del 80%) que continúan cursando los estudios sobretodo por satisfacción personal.
- Los alumnos demandan una Especialidad más vinculada a la enseñanza y aprendizaje de materias específicas de la Educación Física, expresan su preferencia por las *“clases prácticas”* en cuanto a la metodología empleada por sus profesores, y con los *“supuestos prácticos”* como el sistema de evaluación preferido.

**Segunda Pregunta: ¿Qué estrategias utilizas para motivar adecuadamente a los alumnos de Educación Física?**

*Estrategias ligadas a la persona del profesor:*

Ser exigente en la puntualidad, en la presencia, en las actitudes y en los resultados.

Comenzar el curso presentando la planificación de la materia y las fases o bloques en que se irá desarrollando.

Escucharles y respetar sus propuestas.

No ridiculizarles, ni desautorizarles en público; aunque estén equivocados.

Transferir todos los contenidos a experiencias prácticas concretas.

Utilizar diferentes metodologías para que luego sepan aplicarlas con los niños.

Dar ejemplos sobre casos reales, anécdotas, incluso chistes.

Buen humor y disposición.

Talante académico, serio, estricto y responsable, pero a la vez, con empatía, cariñoso, amable y sobre todo, atento y con buena disposición de escucha.

Hacerles conscientes y participes del proceso formativo en el que se encuentran.

Transmitirles mi vocación y valoración por la disciplina

*Estrategias ligadas a la metodología:*

Variabilidad de metodologías, prácticas etc.

*Estrategias orientadas al alumno:*

Básicamente, la idea de que estudiando lo suficiente y viniendo a clase, se aprende y domina la materia, y como consecuencia, se suele aprobar la asignatura.

Pretendo romper dicho sesgo haciendo que flexibilicen su racionalidad técnica introduciendo o incorporando un punto de

vista más crítico y reflexivo en la formación y actuación docente: debates, preguntas, minto sus cimientos con argumentos contradictorios, expongo diferentes puntos de vista a los suyos.

Tercera pregunta: **¿Qué opinión te merece la motivación de los alumnos de la Titulación de Educación Física del CES Don Bosco?**

**Un profesor** expresa que están motivados y conformes con el nivel de preparación académica específica, que se ofrece en nuestro Centro. Saben que es una oferta mejorable pero al menos hoy por hoy, suficiente. Los terceros se muestran más críticos; debido a que el número de materias específicas disminuye considerablemente. Situación un tanto contradictoria porque, si bien tienen menos materias específicas, su rendimiento general deja bastante que desear. Aunque a veces se quejan por todo, en realidad, se les percibe contentos y sobre todo, en tercer curso se les nota un cambio de actitud y personalidad importante.

**Tres profesores** la consideran media-baja:

Es escasa en ocasiones hacia determinados contenidos y propuestas pero óptima en muchas otras ocasiones

Creo que tiene un nivel medio- bajo.

Como colectivo, su motivación se desactiva progresivamente a lo largo de los estudios va pasando a ser superficial y frágil, inconstante y extrínseca (obtener el título). En buena medida, esta evolución es achacable al propio sistema, que es excesivamente benevolente con el rendimiento de su alumnado.

**Un profesor** no tiene datos para opinar: No tengo información suficiente sobre el sentir de los alumnos de primer curso.

#### **1.3.1.4. DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS DEL GRUPO DE PROFESORES DE EDUCACIÓN INFANTIL**

Para los datos de los Profesores de Educación Infantil, hemos seguido la misma presentación que con el Profesorado de Educación Física. Se ha optado también por una muestra de cinco personas, para unificar criterios de muestreo. Los datos no han sido procesados estadísticamente. Para su descripción, se ha recurrido igualmente a la agrupación de las respuestas y a las palabras o frases en negrilla para resaltar las categorías.

##### **DATOS PERSONALES**

Tal como se ha indicado, los profesores de educación infantil que han realizado la entrevista han sido cinco: tres profesores de sexo femenino y dos de sexo masculino, con edades comprendidas entre los 45-50 años y dos profesoras con 60 y 68 años. Profesores que imparten asignaturas troncales y específicas de la especialidad de Educación Infantil. Por edad y permanencia en el Centro son profesores con sobrada experiencia en la docencia.

##### **DATOS DE ENTREVISTA**

Los datos se presentan agrupados en las cuestiones relativas a los cuatro bloques estudiados: contenidos, metodología, evaluación y motivación. A diferencia de los datos de alumnos, en este apartado se refleja la casi totalidad de las respuestas de los profesores.

<b>CONTENIDOS</b>
-------------------

**1. Como Profesor ¿Qué opinión te merecen los contenidos de las materias específicas de la Titulación de Educación Infantil?**

**Dos profesores** manifiestan claramente que los contenidos de las materias específicas, en general están bien, son adecuados.

**Dos profesores** afirman que no aprecian gran diferencia con las propuestas del resto de especialidades: hay pocas asignaturas específicas distribuidas a lo largo de los tres cursos.

**Un profesor no centra la respuesta** y comenta más bien que las materias específicas despiertan un mayor interés en los alumnos.

Algunas **observaciones** interesantes:

- Consideran que con la Convergencia mejorará la posibilidad de especialización y se contemplarán metodologías y dinámicas de trabajo novedosas.
- La formación inicial de maestros no cubre todas las necesidades, por lo que la formación permanente debe ser una inquietud docente.
- El resto de materias no específicas son necesarias para que la formación del profesional que desempeñe en el futuro un puesto docente, sea no sólo el adecuado, sino el mejor para atender las necesidades de los alumnos y aplicar, en su mayor extensión, el principio de individualización.

**2. ¿Consideras que los contenidos actuales, preparan profesionalmente para ser un maestro especializado en educación infantil y poder educar con calidad a los alumnos de infantil?**

**Dos profesores** opinan que los contenidos actuales preparan profesionalmente para ser maestro especializado en educación infantil.

**Un profesor estima que al 50%**

**Un profesor afirma que no sabría contestar** bien a la pregunta, porque está basada en los contenidos y no en el desarrollo de las competencias que estos tienen que adquirir.

**Un profesor en vez de contestar,** expresa que la formación de maestros debe contemplar una serie de aspectos básicos sobre el contexto, el alumno, el maestro y la oferta educativa.

**Observaciones** interesantes

- Ven necesario centrar los contenidos en las tres áreas del currículo de la Educación Infantil, que son las de conocimiento de sí mismo para el logro de la autonomía personal, conocimiento del entorno y lenguajes.
- Las asignaturas troncales cubren las necesidades, ofreciendo referentes de interpretación de la realidad sociocultural y los retos que ésta presenta. Las asignaturas específicas aportan conocimiento de teorías, técnicas, habilidades y destrezas para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la etapa infantil. No obstante, el número de créditos y sus posibilidades de desarrollo no

permiten profundizar en muchos de los contenidos, en la medida deseable.

### **3. ¿Qué contenidos crees que faltan, cuáles añadirías, potenciarías o eliminarías?**

#### **Faltarían:**

Desarrollo de competencias relativas al trabajo, a la acción tutorial, orientación y trabajo con las familias y padres de los niños, desarrollo de la creatividad, innovación, vinculación con el entorno **(1)**.

Recursos y estrategias que permitan dinamizar de forma lúdica los procesos: cuentos, canciones, juegos, dinámicas de grupo **(1)**.

#### **Añadiría:**

Contenidos relacionados con la aplicación de las TIC-e a la educación **(1)**.

Técnicas instrumentales básicas y adquisición de rutinas y hábitos de trabajo escolar **(1)**.

#### **Potenciaría:**

El desarrollo autónomo, desarrollo de los sentidos y educación psicomotriz, práctica de valores **(1)**.

Entrevista con las familias de los alumnos, la planificación y el desarrollo de la tutoría, el plan de convivencia, el trabajo cooperativo del equipo docente, el liderazgo de grupos, la motivación, la relación con los diferentes elementos de la Comunidad Educativa **(1)**.

<b>METODOLOGÍA</b>
--------------------

**1. Como profesional de la educación ¿Qué metodología utilizas en la enseñanza de los conocimientos requeridos para la especialidad de Educación Infantil?**

**Un profesor** opina que utiliza **metodología cualitativa** como investigación- acción y dinámica de grupos (técnica de panel y debate).

**Un profesor afirma que 50% teoría y 50 práctica.**

**Un profesor expresa que parte de hechos concretos:** observación, intuición, cuentos, visión directa de las cosas, etc.

**Dos profesores divagan demasiado** sobre la importancia de la metodología en la Educación Infantil y el modo cómo aplican la metodología.

**2. ¿Crees que la metodología influye en la preparación profesional?**

**Cuatro** profesores opinan, de modo rotundo: **sí**.

**Un profesor**, por el contrario, opinan que **no**.

### **3. ¿Crees que la metodología influye en la motivación del alumno?**

**Los cinco** profesores opinan que **sí**.

#### **Observaciones:**

Una buena motivación ha de estar asociada a la posibilidad de alcanzar una meta, por lo que se debe partir del nivel en el que se encuentra el alumno. La imposibilidad de la tarea no motiva su inicio.

### **4. ¿Crees que la metodología influye en el rendimiento académico?**

**Tres profesores** se definen por el **sí**

Un profesor divaga sobre el tema sin posicionarse explícitamente.

Un profesor opina que puede ayudar a mejorarlo

#### **Observaciones:**

El rendimiento académico está asociado a la motivación y por lo tanto tiene estrecha relación con la metodología. Si bien, en el rendimiento académico influyen un número importante de variables.

<b>EVALUACIÓN</b>
-------------------

### **1. ¿Cómo evalúas y con qué criterios las materias específicas de Educación Infantil?**

**Un profesor** evalúa **procesos**, por lo tanto, no da notas y pide la valoración del alumno.

**Un profesor** se orienta por la **evaluación continua**. Comienza con la evaluación inicial para situar el inicio del proceso en el lugar en el que se encuentran los alumnos, evaluación formativa para tener un feed-back continuo y evaluación final como síntesis de todo el proceso.

**Un profesor** aplica la **evaluación formativa** y los criterios en la evaluación final son los siguientes: evaluación inicial, participación en clase, calidad del proceso, trabajos voluntarios, trabajos individuales y grupales.

**Un profesor** evalúa según **tres aspectos** importantes: Conocimientos científicos. Estrategias de trabajo y actitud o comportamiento.

#### **Observaciones:**

- Al ser los criterios de evaluación, indicadores que os permiten identificar el grado de consecución de los objetivos, por sí mismos tienen capacidad motivadora. La imposibilidad de la tarea no anima al movimiento.
- El alumno ha de conocer desde el principio lo que se espera de él y los indicadores que informarán sobre su consecución.

#### **2. ¿Crees que los criterios de evaluación influye en la motivación del alumno?**

**Los cinco** profesores afirman que **sí**.

## MOTIVACIÓN DE LOS ALUMNOS

### **1. ¿Qué factores crees que influyen en la motivación de los alumnos de Magisterio y en concreto esta especialidad?**

**Dos profesores** afirman que a los alumnos les gustan mucho los niños de infantil, que tienen **vocación** y les gusta trabajar con estos niños porque tienen una edad muy moldeable.

**Un profesor** habla de **factores familiares y vocacionales**

**Un profesor** afirma que algunos alumnos hacen la carrera porque no han podido entrar en la profesión que habían elegido en primer lugar y esto siempre puede dificultar la motivación.

**Un profesor** habla de distintas motivaciones:

Facilidad" con la que se puede sacar una carrera como Magisterio

La posibilidad de continuar en Psicopedagogía

El deseo de ser maestro/a, el interés por la educación y los niños de esta etapa.

**Un profesor** afirma que la mayor parte de los alumnos de esta especialidad están bastante motivados.

### **2. ¿Qué estrategias utilizas para motivar adecuadamente a los alumnos de Educación Infantil?**

**Un profesor habla de actividades introductorias** durante un mes con preguntas relativas a los porqués de la elección de educación infantil. Lectura de libros.

**Un profesor les ayuda a reflexionar** sobre su experiencia como alumnos durante largos años de “consumidores” de Sistema Educativo, a identificar retos que la sociedad plantea a la escuela; a relacionar la teoría con situaciones prácticas.

**Un profesor habla de técnicas de grupo,** compromiso, participación.

**Un profesor dice apoyarse en ejemplos concretos** y en las nuevas tecnologías

### **3. ¿Qué opinión te merece la motivación de los alumnos de la Titulación de Educación Infantil del CES Don Bosco?**

**Tres profesores** opinan claramente que los alumnos de Educación Infantil tienen **una buena motivación** en relación a la carrera que cursan.

**Un profesor no se define explícitamente,** más bien divaga sobre los que vienen de F.P. Explícitamente no toma posición.

**Un profesor no contesta** a la pregunta.

## **2. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS**

Tras la descripción y confrontación de los datos obtenidos en las entrevistas, pasamos a su discusión, confrontando los alumnos de cada especialidad entre sí, mañana y tarde. Tenemos como referencia las aportaciones del Profesorado.

### **2.1. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN FÍSICA**

Para la discusión de los datos obtenidos, seguimos el mismo guión del punto anterior: contenidos, metodología, evaluación y motivación.

#### **2.1.1. CONTENIDOS**

Respecto a los contenidos, la primera observación es que los alumnos de Educación Física que valoran los contenidos como *correctos*, no llegan a la media. Si analizamos más detalladamente las valoraciones obtenidas, nos encontramos con que el grupo de la tarde no alcanza el 50% y el de la mañana, no llega al 30%. Por otra parte, sólo un 18,75% de los alumnos de la tarde los considera muy interesantes; el grupo de la mañana, sube algo más: 25,81%.

Respecto a la valoración de contenidos demasiado teóricos y con escasos contenidos específicos, los dos grupos reflejan resultados similares, que sin llegar al 50%, (grupo de la mañana: 35,49%, grupo de la tarde: 31,25%) indica que un número de alumnos, de ambos grupos, nada irrelevante, considera que los contenidos son teóricos y con materias poco específicas.

Contrastando las opiniones de los alumnos con las de los profesores, encontramos algunas coincidencias más o menos explícitas:

Tres de los profesores consideran los contenidos de las materias de la especialidad adecuados, suficientes e imprescindibles. Estas calificaciones difieren algo de las opiniones de los alumnos, ya que no llegan a la mitad los que los consideran correctos. Sin embargo, dos profesores ponen el acento en que los contenidos son muy amplios, vagos, no actualizados ni justificados dentro de un perfil profesional, por lo tanto, intensos en calidad y cantidad. Estas afirmaciones, leídas en paralelo con la de los alumnos, cuestionan contenidos de la especialidad de Educación Física y hablan de que predominan los contenidos teóricos y están faltos de materias específicas.

Por otra parte, un profesor expresa que no es cuestión de contenidos, sino de relación con el resto de las asignaturas, disposición de las mismas en los diferentes cursos, falta de coordinación entre las materias con solapamientos de contenidos y lagunas de los mismos, observación, que está indicando que los contenidos del Plan de Educación Física merecen una revisión y adaptación a la práctica que la carrera requiere.

Respecto a la relación entre los contenidos y la preparación profesional, encontramos que el grupo de la mañana es más conformista que el de la tarde, ya que divide las opiniones entre el *sí* (45,16%), y el *a medias*, más bajo, pero significativo también (41,94%). El grupo de la tarde en un 43,75% expresa que sólo preparan *a medias*, y sólo el 37,50% se inclina por el *sí*. Cuatro de los cinco profesores opinan también que los contenidos preparan profesionalmente, aunque dos manifiestan que la formación es incompleta. Por otra parte, los profesores aportan comentarios interesantes relativos a la necesidad de más créditos

de aprendizaje en aplicación práctica, opinión que concuerda con la de los alumnos que piden añadir contenidos de aplicación práctica en el aula.

La mayoría de los alumnos de ambos grupos no opinan sobre el diseño curricular, y es admisible ya que no se les preguntó explícitamente. Los únicos alumnos que se expresan, en este sentido, son los de la mañana. Los alumnos de la mañana son los que más se pronuncian sobre la cuestión de que faltan materias específicas (38,71%), aunque en menor medida que los de la tarde, también piden que se potencien los contenidos específicos: 25,81%. El grupo de la tarde no se expresa respecto a qué materias específicas faltan, pero opinan sobre las materias que añadirían y lo hacen en un porcentaje mayor que los alumnos de la mañana: 43,75%, frente al 25,81% de la tarde, como se ha dicho anteriormente. Tanto un grupo como otro, expresa que es necesario añadir más *práctica docente en el aula*: 38,71% en la mañana y 37,30% en la tarde.

En relación a qué *contenidos eliminarían*, encontramos que el grupo de la mañana elimina materias generalistas. En el grupo de la tarde son pocos los que las eliminan. En contraposición a los alumnos, los profesores no eliminan ningún contenido.

Respecto al parecer de los profesores sobre los contenidos que faltan o que hay que eliminar o potenciar, las aportaciones son amplias y enriquecedoras. Aunque los alumnos han sido más escuetos, encontramos similitudes con las aportaciones de los profesores.

La lista de los contenidos que potenciarían los profesores ha sido reseñada en páginas anteriores. Aquí, presentamos una síntesis de la misma:

- Educación Física y Salud
- Educación Física y Deportes
- Actividad Física Adaptada
- Educación Física y Gestión
- Educación Física y Sociedad
- Educación Física y Desarrollo integral
- Educación Física y el Juego

Teniendo en cuenta las aportaciones que los profesores hacen a los contenidos y confrontándolas con el Plan de Estudios que hemos presentado en la primera parte, las consideramos muy válidas, porque responden a una visión integradora de la formación del Maestro especialista en Educación Física. Por una parte añaden materias que completan la formación profesional y por otra no eliminan ninguna materia generalista.

### 2.1.2. METODOLOGÍA

En relación con la metodología, los alumnos de la mañana opinan, en un porcentaje algo más de la media, que los profesores utilizan *clases magistrales con alguna práctica* (64,51%), mientras que los alumnos de la tarde alcanzan sólo el 37,50%.

Respecto a la valoración de la metodología como *demasiado teórica*, el grupo de la tarde es el que tiene mayor porcentaje: 25,00%, frente al grupo de la mañana con 19,35%. Los alumnos de la tarde, además, se pronuncian sobre una metodología desfasada (18,75%); el grupo de la mañana no lo expresa. Sumando los datos que los alumnos de la tarde obtienen sobre una metodología *desfasada y demasiado teórica*, podemos inferir que el grupo de alumnos de la tarde se muestra mucho más crítico respecto a la metodología, que los alumnos de la mañana.

Las opiniones de los profesores sobre la metodología que utilizan es la siguiente: afirman que es eminentemente activa, participativa y adaptada a la naturaleza de la materia y a la madurez de los alumnos, según sean de primero o tercer curso. Hay un profesor que dice emplear una metodología basada en el aprendizaje significativo, orientada a la tarea con seguimiento guiado. Otro profesor es partidario de exposiciones en clase, teóricas y prácticas.

Como podemos apreciar aparece cierta disparidad entre las opiniones de los profesores y la de los alumnos. No son pocos los alumnos que valoran la metodología en términos de *clases magistrales y alguna práctica, desfasada y demasiado teórica*. Como hemos expresado anteriormente, estas opiniones contrastan con las de los profesores. Pensamos que merece que se tome en consideración esta disparidad y se analicen las variables que influyen en la diversa percepción de profesores y alumnos.

Las opiniones de los alumnos, con relación a la influencia de la metodología en su preparación profesional, están mayoritariamente en el *sí*: el grupo de la mañana lo hace con más rotundidad, 90,32%, frente al 68,75% del grupo de la tarde, quien alterna esta opinión con la de *a medias* (31,25%). Los cinco profesores contestan afirmativamente a esta pregunta, opinión que coincide mayoritariamente con el parecer de los alumnos.

Sobre la influencia de la metodología en la motivación personal, también los alumnos se decantan por el *sí*, con un leve aumento en el grupo de la tarde (62,50, frente al 58,26%). No faltan opiniones en los dos grupos que la califican de *a medias*, con predominio del grupo de la tarde: 37,50%, frente al 22,58% del

grupo de la mañana. La opinión de que no influye sólo aparece en los alumnos de la mañana y en un porcentaje pequeño.

La opinión de los profesores sobre la influencia de la metodología en la motivación personal tiene elementos comunes con el parecer de los alumnos. Tanto unos como otros afirman que influye. El grupo de profesores lo hace con reservas y lo supedita a otros. El grupo de los alumnos, no alcanza la mayoría, pero tiene índices nada irrelevantes en a medias; el no, no es relevante.

Finalmente, los datos comparativos entre los dos grupos de alumnos, de la mañana y de la tarde, sobre la influencia de la metodología en el rendimiento académico, nos ofrecen un claro predominio del grupo de la mañana en el *sí* (87,10%, frente al 37,50% de la tarde). Los alumnos de la tarde, se decantan por la opinión de que influye sólo *a medias* (50,50%). Los alumnos de la tarde tienen un porcentaje mayor que los de la mañana en el *no*: 12,50%, frente al 6,45%, aunque no es muy relevante. Respecto a los datos de los profesores, sobre la influencia de la metodología en el rendimiento académico, sólo un profesor se decanta claramente por el *sí*, el resto lo hace con matizaciones. Los alumnos de la mañana son los que más lo afirman; en cambio los de la tarde no lo afirman con tanta rotundidad, quedándose en la valoración de "a medias".

### **2.1.3. EVALUACIÓN**

Respecto a la variable evaluación, los alumnos del grupo de la tarde, en un porcentaje que no llega a la media, se posicionan en la opinión de que los profesores evalúan teniendo en cuenta el *examen, la asistencia y la participación* (43,75%), valoración, que en el grupo de la mañana, tan sólo llega al 22,58%, afirmando

además que la evaluación es con *exámenes teóricos, parciales o finales* (48,39%).

Los alumnos de la tarde, en un porcentaje nada irrelevante, opinan que el criterio "va con el profesor": 37,50%. Los alumnos de la mañana también lo expresan, aunque con un porcentaje menor: 19,35%.

La opinión de los profesores sobre la cuestión evaluación presenta respuestas variadas y nada fáciles de sintetizar. Dos profesores comentan que depende de la asignatura que imparten, teniendo criterios distintos entre ellos. Otros dos profesores conjugan asistencia, implicación en los trabajos, calidad en las exposiciones y exámenes<sup>33</sup>. El quinto profesor organiza la evaluación alrededor de dimensiones como la asimilación de los contenidos, el análisis de contenido, la participación, la asistencia, el esfuerzo y la implicación en los trabajos.

La confrontación de las opiniones de profesores con las de los alumnos, permite afirmar que la diversidad de criterios de evaluación de los primeros, es captada por la mayoría de los alumnos: los alumnos de la tarde reflejan el criterio de examen, asistencia y participación, los de la mañana, el de exámenes teóricos, parciales y finales. Alumnos de ambos grupos, sobre todo de la tarde expresan que el criterio depende del profesor, opinión confirmada por los mismos profesores.

Con relación a la cuestión de la influencia de la evaluación en la motivación personal, los dos grupos opinan mayoritariamente que "sí" (81,25%, grupo de la tarde y 80,65%, grupo de la tarde), por consiguiente, afirman que "a medias", en mejor proporción: 6,45%, el grupo de la mañana y el 6,25%, el grupo de la tarde. Algunos alumnos de ambos grupos se orientan por el "no", en un porcentaje algo mayor en los alumnos de la tarde: 12,50%,

---

<sup>33</sup> Son criterios de evaluación propuestos por el Centro.

frente al 9,68% del grupo de la mañana. Los profesores orientan sus respuestas hacia el "sí" con ciertas matizaciones; habiendo concordancia con las respuestas de los alumnos.

#### **2.1.4. MOTIVACIÓN**

La mayoría de los alumnos tanto de la mañana como de la tarde opina, que han elegido la carrera por motivos vocacionales; en este sentido, los alumnos de la tarde superan a los de la mañana (87,50, frente al 83,87%).

Los alumnos de la mañana han elegido el Magisterio, en la Especialidad de Educación Física, como primera opción: 80,65%. Los alumnos de la tarde lo hacen en menor porcentaje: 62,80. Contrasta este dato con los anteriores, ya que el grupo de la tarde manifiesta con índices más altos que están vocacionados.

El número de alumnos que no han podido acceder al INEF está igualada en los dos grupos: 12,90% en la mañana y 12,50% en el grupo de la tarde.

Respecto a cómo perciben la motivación de sus compañeros, las respuestas son dispersas: los alumnos de la tarde reparten sus opiniones entre *buena* y *baja*, con algunas opiniones en *"muy baja"*. El grupo de la mañana todavía es más disperso: algunos alumnos la sitúan en *"buena"*, la mayoría entre *"baja"* y *"otros"*. Estas opiniones podrían significar posiblemente un escaso conocimiento recíproco entre los alumnos del mismo grupo.

Lo primero que salta a la vista, comparando las respuestas de los profesores y de los alumnos, es la distinta percepción que tienen ambos grupos en relación a cómo ven a los demás en el factor motivación. Los alumnos expresan que han elegido la carrera por motivos vocacionales, referidos a la vocación de maestro, en cambio, entre los profesores no se da una opinión unánime. Sólo

un profesor expresa que los alumnos están motivados, tres profesora consideran la motivación *media baja* y un profesor comenta que no tiene datos para opinar. Por otra parte, los profesores expresan que los alumnos generalmente se mueven por la calificación y están más orientados a las materias específicas que al resto de las asignaturas de la carrera de magisterio.

Esta falta de convergencia entre los dos grupos, profesores y alumnos, debería ser objeto de consideración en el Centro, analizando los posibles factores que motivan esta divergencia, sea a nivel de lenguaje, de sentir y de percepción.

En las opiniones de los profesores encontramos tres elementos interesantes que pueden aportar luz a la hora de interpretar los datos de la variable motivación.

El primer elemento que aportan es que los alumnos están desmotivados *por el trato infantil que reciben, aunque ellos no se dan cuenta de cómo actúan*, comentario de un profesor.

El segundo elemento se encuentra en la metodología de alguno de los profesores, que aparece como más tradicional y poco motivante.

El tercero, está focalizado en la decepción que, según algunos profesores, sufren los alumnos cuando comprueban que la carrera que han elegido no es como les habían informado. Tres elementos aportados explícitamente por los profesores, cuyo contenido también encontramos en los alumnos.

Las estrategias que los profesores utilizan para motivar a los alumnos, están ligadas a la persona del profesor, a la metodología y al alumno.

Dado el grado de motivación vocacional de los alumnos en cursar la carrera, vemos interesante analizar la repercusión de las estrategias de los profesores en la motivación de los alumnos. No tenemos datos para inferir conclusiones y queda como una cuestión abierta, ofrecida al Centro para que reflexione sobre ello.

Nos parece interesante confrontar algunos resultados obtenidos con la investigación de De Andrés y Pariente (2002), ya que el contexto académico es común en los dos trabajos de investigación. Aún teniendo presente que el objeto de estudio y los objetivos de ambas investigaciones han sido distintos y, por tanto, no nos permiten realizar muchas comparaciones, todavía, encontramos datos en ambos trabajos, en relación a la variable motivación que podemos comparar. En la investigación de De Andrés y Pariente, sólo el 34,3% de los alumnos reconoce tener en sí mismos la motivación para esta carrera; nuestros alumnos superan este porcentaje con creces y califican su motivación, casi mayoritariamente, de "vocacional". Igualmente en la investigación de De Andrés y Pariente, el porcentaje de alumnos que declaran haber elegido esta carrera en primera opción resulta ser inferior al de nuestros alumnos, que lo afirman mayoritariamente.

## 2.2. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN INFANTIL

En la discusión de los datos obtenidos con los alumnos de Educación Infantil, seguimos el mismo guión llevado con los datos de alumnos de Educación Física: contenidos, metodología, evaluación y motivación.

### 2.2.1. CONTENIDOS

Los alumnos de Educación Infantil, tanto de la mañana como de la tarde, se asemejan en sus opiniones respecto a la valoración de las materias que cursan: Más de la mitad de los alumnos de la tarde afirma que son "*correctos*"; el 55,56%; de los alumnos de la mañana lo afirma en un 50,00%. En la apreciación de "*muy interesantes*", destacan los alumnos de la mañana con el 33,33% y los de la tarde con el 29,63%. Los datos sobre la valoración de "*demasiado teóricos*", son irrelevantes. Los resultados obtenidos nos permiten concluir, que los alumnos de Educación Infantil consideran que los contenidos que reciben son correctos e interesantes.

Contrastando las opiniones de ambos grupos, profesores y alumnos, encontramos que sólo dos profesores consideran que los contenidos, en general, están bien. Otros dos profesores comentan que no hay diferencia con las propuestas de las otras especialidades y un profesor no centra la respuesta en la cuestión que se pide.

Respecto a la consideración de si los contenidos preparan profesionalmente, encontramos que el grupo de la mañana opina que "*sí*", en un 60,00%; en cambio, el grupo de la tarde no lo percibe de ese modo: el 9,00% y se decanta por "*a medias*" y "*no*" (48,15% y 29,63% respectivamente).

En el grupo de la mañana el 33,33% también se inclina por “*a medias*”. Llama la atención la apreciación de los alumnos del grupo de la tarde, porque no expresan que los contenidos les preparen profesionalmente.

Los profesores no se pronuncian tampoco totalmente por el sí. Sólo lo hacen dos profesores y un profesor a medias. Los otros dos profesores no contestan a la pregunta.

Respecto a la tercera pregunta sobre los contenidos que faltan, o hay que añadir, potenciar o eliminar, encontramos que los alumnos de Educación Infantil, tanto del turno de la mañana como de la tarde, se mantienen muy cautos a la hora de opinar sobre el *diseño curricular*: la mayoría de los alumnos, opinan que *no saben* (92,59%, grupo de la tarde y 90,00%, grupo de la mañana).

En la pregunta qué *faltaría*, los alumnos opinan que *no saben*: 81,48%, el grupo de la tarde y 73,33%, el grupo de la mañana. Sólo el 18,52%, grupo de la tarde, y el 16,67%, grupo de la mañana, se inclinan por las *prácticas*.

En relación a la pregunta qué *añadirías*, los porcentajes más significativos están, en el grupo de la tarde: en *materias específicas* (40,74%) y *formación habilidades para la profesión* (29,63%); en el grupo de la mañana: en *materias específicas* (30,00%), *estrategias para la solución de conflictos* (23,33%) y *formación de habilidades para la profesión* (20,00%).

Sobre las materias que *eliminarían*, el grupo de la mañana se define por *algunas materias generalistas*: 76,67%; el grupo de la tarde lo hace en un porcentaje del 59,26%. La casilla de “*no contesta*” es más elevada en el grupo de la tarde: 40,74%, que en el de la mañana (23,33%).

Los profesores enriquecen la cuestión, sobre los contenidos, aportando elementos interesantes. Ellos incluirían en el currículum: Desarrollo de competencias, acción tutorial, relación con las familias, vinculación con el ambiente, recursos y estrategias en juegos y dinámicas de grupo, aplicación de las TIC-e, plan de convivencia, trabajo cooperativo, etc.

Concluimos este apartado señalando que los alumnos eliminarían materias generalistas y potenciarían materias específicas. Los profesores se pronuncian en potenciar contenidos específicos.

### **2.2.2. METODOLOGÍA**

Respecto a la metodología que los profesores utilizan, encontramos que el grupo de la mañana orienta sus respuestas a una metodología *adecuada* y *clases magistrales* con un porcentaje del 60,00% y el 26,67% respectivamente. El grupo de la tarde también se encuentra mayormente en estas dos casillas aunque con porcentajes menores: 48,15% y 33,33%.

Con relación a metodologías *demasiado teóricas*, es el grupo de la mañana el que tiene mayor porcentaje: 10,00%, frente al grupo de la tarde con 7,41%, porcentajes nada relevantes.

Sobre la valoración de metodologías *desfasada*, el grupo de la tarde es el que obtiene mayor porcentaje: 11,11% frente al 3,33% del grupo de la mañana, resultados, como los anteriores, nada relevantes.

Concluimos este apartado, afirmando que los alumnos de Educación Infantil no cuestionan mucho las metodologías de los profesores, aunque, el grupo de la tarde es algo más crítico en sus opiniones que el grupo de la mañana.

Respecto a la valoración de los profesores sobre la metodología que utilizan, no se logra obtener datos muy claros, ya que cada uno se expresa con terminologías propias. De todos modos, tres de los profesores se basan en aspectos teóricos y prácticos.

De los datos de los alumnos de Educación Infantil respecto a la influencia de la metodología en la *preparación profesional*, aparece que los alumnos de la tarde lo afirman con rotundidad (92,59%); los alumnos de la mañana también lo afirman, aunque en un porcentaje menos elevado: 80,00%.

Sobre la influencia de la metodología en la motivación personal, también los alumnos se decantan por el *sí*, con una clara definición del grupo de la tarde (100,00%), frente al grupo de la mañana (83,33%).

Finalmente, los datos sobre la influencia de la metodología en el rendimiento académico, nos presentan un predominio del grupo de la tarde en el "sí": 88,89%, frente al 66,67% del grupo de la mañana. Estos alumnos tienen un porcentaje del 33,33%, en el "no"; los de la tarde alcanzan en el "no", el 11,11%.

Las respuestas de los profesores respecto a la influencia de la metodología es la siguiente: cuatro de los profesores estima que dicha influencia en la preparación profesional es positiva. Sólo uno afirma que no. Sobre la influencia de la metodología en la motivación personal los cinco profesores afirman que sí. Y en relación a la influencia en el rendimiento académico, tres profesores opinan que sí y dos no centran la respuesta.

Tanto los profesores como los alumnos expresan que la metodología influye en los tres elementos referidos. Los alumnos lo afirman con porcentajes elevados y los profesores unánimemente.

### 2.2.3. EVALUACIÓN

Respecto a cómo evalúan los profesores las materias específicas de Educación Infantil y con qué criterios, los dos grupos de alumnos opinan que los profesores evalúan teniendo en cuenta el "examen, la asistencia y la participación": 62,96%, grupo de la tarde y 53,33%, grupo de la mañana, quien también opina, en un 23,33%, que "sólo examen teórico".

La opinión de los alumnos acerca de la influencia de la evaluación sobre la motivación personal, es mayoritariamente "sí", en el grupo de la mañana: 90,00%; el grupo de la tarde lo afirma tan sólo en un 18,52%, mientras que en el "no" alcanza un porcentaje del 77,78.

Sobre la influencia de la evaluación en el rendimiento académico, los dos grupos se orientan por el "sí": mayoritariamente el grupo de la tarde con un porcentaje del 96,30% frente al 73,33% del grupo de la mañana, que comparte el 13,33% con el "no".

Respecto a la opinión de los profesores sobre sus criterios de evaluación, nos encontramos con terminologías distintas y personales que no ayudan a unificar criterios. Dos profesores se inclinan más claramente por la evaluación continua. Los cinco profesores opinan que la evaluación influye en la motivación y en el rendimiento.

Los datos sobre la cuestión evaluación, permiten inferir que los alumnos de Educación Infantil, tanto de la mañana como de la tarde, opinan que los profesores utilizan como criterios de evaluación el *examen, la asistencia y la participación*, más el grupo de la tarde que el de la mañana, quien se decanta también

*por el examen teórico.* Los dos grupos de alumnos opinan que la evaluación influye en la motivación personal y en el rendimiento académico; opinión, compartida con los profesores.

#### **2.2.4. MOTIVACIÓN**

Los alumnos de Educación Infantil, tanto de la mañana como de la tarde, expresan que la motivación que les ha llevado a realizar la carrera es *vocacional*, con diferencias mínimas: 96,67% en el grupo de la mañana y el 92,59% en el grupo tarde.

Casi todos los alumnos han elegido el Magisterio, en la especialidad de Educación Infantil, como *primera opción*, con un porcentaje más elevado en el grupo de la mañana: 96,67%, frente al 88,89% de la tarde.

Respecto a cómo perciben la motivación de sus compañeros, las respuestas están más repartidas, predominando, en el grupo de la tarde, *muy alta* (59,26%) y, en el grupo de la mañana, *alta* (50,00%).

Cuestionan los datos relativos a los alumnos de la mañana: siendo un grupo que se define vocacionado, y se sitúa en *primera opción*, no considera que sus compañeros tengan una motivación alta. Estos datos indican un desconocimiento de los compañeros de clase, igual que hemos expresado al analizar los resultados de los alumnos de Educación Física.

Respecto a la opinión de los profesores sobre la cuestión motivación, no hay unanimidad en las respuestas: tres profesores afirman que tienen una buena motivación y dos profesores no se expresan explícitamente.

## CONCLUSIONES FINALES

Los resultados obtenidos en las dos investigaciones realizadas, conducen la Tesis a su recta final. Es el momento de presentar las conclusiones finales, y lo hacemos siguiendo la estructura del trabajo de campo:

- Conclusiones del análisis estadístico sobre el rendimiento académico de los alumnos y de las variables que influyen en el mismo.
- Conclusiones explicativas, a partir del estudio cualitativo.

### 1. CONCLUSIONES SOBRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ALUMNOS

1. En el análisis estadístico sobre el rendimiento académico, al proceder con los datos de las **convocatorias**, hemos constatado que prevalece la influencia de la variable "**Curso**" frente a la de "Especialidad". Al mismo tiempo, hemos comprobado que "Curso" es la variable que mayor discriminación genera para todas las variables dependientes de convocatorias. Queda reflejado que es en el **primer curso**, donde se obtienen significativamente peores resultados.

Considerando la variable **Plan de estudios de 1996**, los resultados, en el primer curso son peores para la totalidad de los alumnos, pero los de Educación Infantil, en ambos planes, obtienen significativamente mejores resultados que los alumnos de Educación Física.

Existe un comportamiento curioso en los alumnos de Educación Física **en el primer curso**: aunque en los dos planes obtienen, en general, peores resultados, en las asignaturas obligatorias del plan de 2003, obtienen significativamente mejor rendimiento, respecto a las asignaturas, troncales, optativas y de libre configuración, y también en relación con los alumnos de Educación Infantil.

**En segundo y tercer curso**, en cambio, es la variable **especialidad**, la que mayor nivel de discriminación genera, siendo los alumnos de Educación Infantil los que obtienen significativamente mejores rendimientos.

Aunque los resultados de los alumnos de Educación Física, siempre son inferiores a los de Educación Infantil, si consideramos la variable **plan de estudio**, vemos que el plan del 2003 les va mejor a los alumnos de Educación Infantil, , y el plan de 1996 a los de Educación Física. En general, en los cursos segundo y tercero, los peores resultados se obtienen en las asignaturas Obligatorias.

2. Al proceder en el análisis estadístico con los datos de los **alumnos**, obtenemos los siguientes resultados: si consideramos, por un lado, que las notas totales están correlacionadas con las notas de cada asignatura, y por otro lado, que el género está relacionado con la especialidad (el 95% de los alumnos de Educación Infantil son mujeres y el 73% de los alumnos de Educación Física son hombres), podemos concluir que, es la variable **especialidad**, la que mayor discriminación genera respecto a los rendimientos académicos.

En segundo lugar, la variable que más discrimina es el género: las mujeres obtienen mejores rendimientos que los hombres, y el hecho de que la especialidad de Educación Infantil esté compuesta en un 95% por mujeres, genera esta situación.

Respecto a la **edad**, aunque por especialidades tenemos la misma media de edad: 22 años, la distribución no es la misma: el grupo menor de 21 años y mayor de 30 años es más numeroso en Educación Infantil que en Educación Física.

En cualquier caso, la nota media obtenida siempre es mayor en Educación Infantil, que en Educación Física.

Especialidad	Mas de 30 años			Entre 21 y 30 años			Menos de 21 años		
	Total	E. Infantil	E. Física	Total	E. Infantil	E. Física	Total	E. Infantil	E. Física
Casos	90	60	30	1225	546	679	1309	715	594
Notas Medias Totales	2,92	2,966	2,823	2,328	2,512	2,179	2,429	2,653	2,158
Nota Media Asignaturas Troncales	2,948	3,014	2,813	2,321	2,538	2,144	2,423	2,673	2,122
Nota Media Asignaturas Obligatorias	2,78	2,803	2,731	2,262	2,302	2,229	2,403	2,489	2,299
Nota Media Asignaturas Optativas	3,038	3,077	2,946	2,71	2,777	2,653	2,79	2,949	2,566
Notas medias en Asignaturas Libre Configuración	3,172	3,213	3,078	2,526	2,748	2,341	2,606	2,843	2,306
	MEJOR NOTAS MEDIAS			PEORES NOTAS MEDIAS					

Respecto al **plan de estudios**, independientemente de que en una especialidad les vaya mejor con un plan que con otro, los resultados de los alumnos de Educación Física, son siempre inferiores en ambos planes de estudios, salvo en las asignaturas Optativas del plan 1996.

Especialidad	Plan de Estudios 1996			Plan de Estudios 2003		
	Total	E. Infantil	E. Física	Total	E. Infantil	E. Física
Casos	1335	663	672	1259	646	613
Notas Medias Totales	2,419	2,577	2,26	2,397	2,658	2,121
Nota Media Asignaturas Troncales	2,391	2,564	2,218	2,416	2,722	2,096
Nota Media Asignaturas Obligatorias	2,284	2,348	2,218	2,439	2,522	2,35
Nota Media Asignaturas Optativas	2,778	2,74	2,817	2,749	3,095	2,332
Notas medias en Asignaturas Libre Configuración	2,752	3,018	2,469	2,426	2,621	2,218

### Concluimos:

- Podemos afirmar, que la variable **especialidad**, es la que mayor nivel de discriminación genera respecto a los resultados obtenidos.
- Este comportamiento viene motivado por la propia composición sociodemográfica de la población. Los alumnos de Educación infantil son sobre todo **mujeres**. Estos alumnos, aunque con idéntica edad media que los de Educación Física, tienen un rendimiento mayor, también por la estructura de edad del conjunto, donde hay un mayor grupo menor de 21 años y mayor de 30, que son los colectivos que mayores rendimientos obtienen.
- **El tipo de asignatura y el plan de estudios** solo generan matices dentro de cada grupo, pero no son en si mismos los que tienen mayor nivel de discriminación. Aunque estadísticamente no se ha discriminado la desigual carga de créditos en ambas especialidades, tal como comentamos en el capítulo II, creemos que es una variable que también influye en el rendimiento académico de los alumnos de Educación Física, si bien en proporción menor.

Teniendo en cuenta las conclusiones del análisis estadístico, presentamos a continuación las relativas al estudio cualitativo, que vienen a complementar y enriquecer las anteriores, aportando nueva explicación a las diferencias de rendimiento en ambas especialidades.

## **2. CONCLUSIONES EXPLICATIVAS**

El objetivo de este apartado es establecer comparaciones entre las especialidades de Educación Física y Educación Infantil y extraer conclusiones que expliquen el porqué de las diferencias de rendimiento académico en ambas especialidades.

### **2.1. CONTENIDOS**

En la variable contenidos, los datos revelan que más de la mitad de los alumnos de Educación Infantil expresan conformidad con los mismos al considerarlos *correctos*; no sucede así, en los alumnos de Educación Física cuyos porcentajes son inferiores al 50%, destacan los alumnos de la tarde, con el porcentaje más bajo.

Respecto a la valoración de contenidos *muy interesantes*, encontramos una situación parecida a la anterior: los alumnos de Educación Infantil son los que más se decantan por considerarlos interesantes, en porcentajes que superan el 30%, en cambio, los alumnos de Educación Física no llegan a ese resultado, de modo especial, los alumnos de la tarde que no alcanzan el 20%.

Estos datos nos permiten inferir que los alumnos de Educación Infantil consideran que los contenidos en general son, en primer lugar, *correctos* y en un segundo lugar, *muy interesantes*, opinión

no tan generalizada entre los alumnos de Educación Física, quienes, además, tienen porcentajes nada irrelevantes en los contenidos denominados *demasiado teóricos* y con *escasos contenidos específicos*: tanto el grupo de la mañana como el de la tarde, arrojan valoraciones que superan el 30%; valores, que no encontramos tan elevados en los alumnos de Educación Infantil de la mañana y de la tarde y que no alcanzan el 15%.

Los resultados anteriores reflejan menor conformidad de los alumnos de Educación Física hacia los contenidos; resultado, que puede estar indicando un grado menor de satisfacción hacia los mismos contenidos.

Respecto a las opiniones de los profesores, encontramos que solo la mitad de las respuestas de los profesores de Educación Física y de Educación Infantil los consideran correctos y adecuados. El resto hace valoraciones interesantes, pero no se definen. Para unos, los contenidos son suficientes, adecuados, están en general bien; para otros, no están actualizados, son amplios, les falta especialización. De todos modos, los profesores de Educación Física se muestran más críticos en sus comentarios, que los profesores de Educación Infantil.

Con relación a la preparación profesional, hallamos algunas semejanzas y diferencias significativas entre los alumnos de ambas especialidades.

Los alumnos de la mañana de Educación Infantil opinan que los contenidos preparan, con un porcentaje que supera ampliamente el 50%; mientras que los resultados de los alumnos de Educación Física, de ambos grupos, están por debajo del 50%. El porcentaje relativo a la respuesta de que preparan *a medias* es más elevado en los alumnos de Educación Física, que en los alumnos de Educación Infantil.

Las diferencias más significativas las tenemos en los grupos de la tarde de ambas especialidades: en Educación Infantil, no son muchos los alumnos que opinan que los contenidos les preparan para la profesión; se decantan, más bien, por una valoración de *a medias*, en un porcentaje que se acerca al 50%, y por el *no*, en un porcentaje muy cercano al 30%. Por su parte, los alumnos de Educación Física de la tarde, en la respuesta de *a medias*, tienen un porcentaje que no llega al 50%.

Concluimos este apartado resaltando que los alumnos de Educación Física expresan menor conformidad con los contenidos, que los alumnos de Educación Infantil. Por otra parte y respecto a la preparación para la profesión, tienen porcentajes inferiores que los alumnos de Educación Infantil. El resto de los datos no se toman en consideración por no considerarlos explicativos para la tesis.

Respecto al diseño curricular, la mayoría de los alumnos de ambas titulaciones, no se manifiestan explícitamente. Los motivos han sido expuestos anteriormente, de hecho el término *diseño curricular* no se ofreció a los alumnos, sino que se codificó, a partir de las respuestas dadas. En relación a las materias, que *faltan* en el curriculum, los alumnos de ambas titulaciones no contestan, aunque los alumnos de Educación Física lo hacen en un porcentaje menor, expresando que echan en falta *materias específicas y práctica docente*. Los alumnos de Educación Infantil también expresan este parecer, pero en porcentajes más bajos. Sobre los contenidos que *eliminarían*, los alumnos de ambas especialidades de la mañana se orientan por las materias generalistas, con porcentajes elevados. Al ser éste un hecho que ocurre en ambas especialidades, no lo consideramos explicativo

para la hipótesis que estamos investigando, pero sí interesante para las perspectivas de futuro.

Sobre la proyección profesional de los contenidos, casi todos los profesores de Educación Física afirman que los contenidos preparan profesionalmente. Los profesores de Educación Infantil no opinan de este modo, ni se pronuncian explícitamente. Sólo dos profesores lo afirman. Destacamos las aportaciones de los profesores de Educación Física porque ofrecen más elementos críticos sobre el plan de estudios de la especialidad. Por otra parte, hay que señalar que los profesores de ambas especialidades son unánimes en no eliminar ninguna de las materias del curriculum, opinión que nos parece muy sensata.

**Concluimos este apartado sobre los contenidos resaltando cinco aspectos:**

Existen diferencias significativas entre los alumnos de ambas especialidades respecto a los contenidos.

1. Los alumnos de Educación Física muestran una menor conformidad y se manifiestan más críticos que los alumnos de Educación Infantil. Dentro del grupo de los alumnos de Educación Física, los más críticos son los alumnos de la tarde, situándose por debajo del 50%. Este dato, unido a las opiniones de que los contenidos son demasiado teóricos y con escasos contenidos específicos, permite deducir que los alumnos de Educación Física se sienten menos satisfechos con los contenidos que los alumnos de Educación Infantil, aventurando, también que esta menor satisfacción puede ser un factor que influya en el rendimiento académico.

2. Respecto a la proyección profesional de los contenidos y, considerando a los alumnos de la mañana de ambas especialidades, encontramos diferencias significativas: los alumnos de Educación Física obtienen porcentajes inferiores a los de Educación Infantil. Estos resultados nos hablan de una menor satisfacción respecto a la preparación profesional, aunque también, los alumnos de Educación Infantil de la tarde lo expresan con cierta relevancia.

Por otra parte, los alumnos de la tarde se muestran, en este sentido, más críticos que los alumnos de la mañana. La explicación de esta mayor disconformidad de los alumnos de la tarde, respecto a los de la mañana, puede radicar en la mayor experiencia profesional de los primeros, ya que varios trabajan en la docencia, permitiéndoles valorar la utilidad de los contenidos, con una actitud más crítica.

3. Los alumnos de ambas especialidades se muestran cautos y prudentes a la hora de opinar sobre el diseño curricular. Sobre el pronunciamiento de potenciar contenidos relativos a práctica docente y materias específicas, los alumnos de Educación Física son los más críticos. Respecto a eliminar contenidos, ambas especialidades, afirman que eliminarían asignaturas generalistas, opiniones que motivan una reflexión sobre la mentalidad acentuadamente especializadora que, de la Titulación de Magisterio, tienen estos alumnos. A través de las respuestas, se capta de modo muy claro que lo que no hace referencia a lo específico de la especialidad no lo valoran suficientemente.

Estos resultados confirman las conclusiones de algunas investigaciones presentadas en la primera parte de la tesis, sobre todo, la de De Andrés y Pariente (2002), Gil Madrona (1999), Loza Olave (1999).

4. La opinión de los profesores avala algunos resultados de los alumnos. El grupo de profesores afirma, en general, que los contenidos son correctos y adecuados y que influyen en la preparación profesional. Sobre el diseño curricular, hacen propuestas interesantes: mantienen las materias generalistas afirmando que son necesarias en ambas especialidades para la formación integral y profesional de los alumnos, pero también abogan por una mayor especialización.

5. El tema de la especialización de los contenidos, reclamada por alumnos y profesores, contrasta con el carácter generalista que tienen los nuevos planes de estudio de los Grados de Magisterio ¿Se elimina de las Titulaciones de Magisterio el carácter de especialización? ¿El curriculum diseñado para los Grados de Magisterio formará a los Graduados para impartir con profesionalidad todas las asignaturas en los niveles de educación infantil o de primaria? ¿Qué valor de especialización tendrán las menciones en el Grado de Primaria? ¿Con qué requisitos se convocarán Oposiciones para los Graduados? ¿Con qué criterios en la práctica, los Centros privados elegirán a los profesionales de la enseñanza en infantil y primaria? ¿Estos criterios los legislarán las Comunidades Autónomas?

Son algunos de los interrogantes que saltan a la vista al reflexionar sobre los nuevos planes y que motivan un amplio debate con consecuencias prácticas en el terreno educativo y profesional.

## 2.2. METODOLOGÍA

Respecto a la cuestión metodológica, los alumnos de Educación Infantil, en un porcentaje superior a la media, valora la metodología de los profesores y la califica de *adecuada*, seguida de *clases magistrales con alguna práctica*, en un porcentaje nada irrelevante<sup>34</sup>.

Los alumnos de Educación Física no usan tanto la valoración de *adecuada*, sino más bien, *clases magistrales con alguna práctica*, con un porcentaje superior al 50%, en el grupo de la mañana y algo inferior, al citado porcentaje, en el grupo de la tarde. Asimismo, el grupo de la tarde, de modo especial, considera que la metodología es *demasiado teórica y desfasada*. Los alumnos de Educación Infantil tienen en este apartado porcentajes más bajos que los alumnos de Educación Física.

Estos resultados nos permiten inferir que el grupo de alumnos de Educación Física, sobre todo el de la tarde, se muestra más crítico que los alumnos de Educación Infantil respecto a la metodología que utilizan los profesores, considerándola más teórica que práctica.

Acerca de la influencia de la metodología en la preparación profesional, los alumnos de ambas titulaciones lo afirman, pero con diferencias significativas. Los alumnos de Educación Infantil se decantan mayoritariamente por el sí, con un porcentaje que se acerca al 100% (el grupo de la mañana, y algo menos elevado el grupo de la tarde). Los alumnos de Educación Física de la mañana también se asemejan a los resultados de los alumnos de

---

<sup>34</sup> En el contexto de los alumnos, se entiende por “clases magistrales con alguna práctica”, una metodología que pone el acento en la teoría más que en la práctica.

Educación Infantil de la mañana, pero no sucede lo mismo en el grupo de la tarde, cuyo porcentaje no llega al 50%.

Este resultado, unido al obtenido en la respuesta de *a medias*, que sobrepasa el 30%, permite concluir que los alumnos de Educación Física de la tarde no ven tan favorable la influencia de la metodología en su preparación profesional.

En lo referente a la influencia de la metodología en la motivación, los alumnos de Educación Infantil se decantan claramente por el sí, en cambio, los alumnos de Educación Física se mantienen en un porcentaje inferior.

En relación a la influencia de la metodología en el rendimiento académico, se obtienen resultados casi coincidentes en ambas especialidades, con un claro pronunciamiento positivo. También hay resultados coincidentes en la valoración de *a medias* entre los alumnos de la tarde de Educación Física y los de la mañana de Educación Infantil. Resultados que no dejan de ser curiosos, pero no significativos para explicar la hipótesis de nuestro estudio.

Confrontando las respuestas de los alumnos y de los profesores, encontramos pocos elementos de coincidencia. Por una parte, emerge una cierta dispersión en la terminología utilizada por los profesores, que impide agrupar estilos, evidenciar criterios comunes y realizar comparaciones. Además, parece que los profesores se manifiestan conformes con la metodología que aplican, expresando que utilizan métodos innovadores y participativos, elementos que no captan los alumnos.

Por otra parte, los profesores de Educación Física son unánimes en afirmar, que la metodología influye en la preparación profesional, pero no lo afirman de la motivación y del rendimiento académico. Los profesores de Educación Infantil lo afirman

claramente respecto de la motivación, en un segundo lugar, de la preparación profesional y por último del rendimiento académico.

**Terminamos este apartado sobre la metodología evidenciando tres aspectos:**

1. Los alumnos de Educación Física se muestran más críticos respecto a la metodología que los alumnos de Educación Infantil; cuestión que puede poner en evidencia una menor satisfacción en estos alumnos de la metodología que los profesores utilizan, y, que podría explicar, de algún modo, las diferencias encontradas en el rendimiento académico.

2. Los alumnos de ambas especialidades afirman que la metodología influye en la preparación profesional, en la motivación y en el rendimiento académico con algunas matizaciones, como es el caso de los alumnos de Educación Física, quienes no opinan mayoritariamente que influya en la motivación. Tampoco se da unanimidad, en los alumnos de Educación Física de la tarde, respecto al rendimiento académico. Los resultados de los alumnos de Educación Infantil reflejan una mayor unanimidad en las tres dimensiones.

Se desprende de estos resultados, la importancia que las metodologías tienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que el tema adquiere resonancias educativas muy significativas. Ratifican estas conclusiones, los resultados de Valls y Molas (2005), quienes confirmaron en sus investigaciones, la necesidad de que los profesores guíen el proceso de construcción del conocimiento que realizan los estudiantes, a través de metodologías que faciliten el aprendizaje. En la misma línea, están los resultados de Tejedor y García Valcárcel (2007), que afirman que la falta de estrategias de los profesores para motivar

a los alumnos es una variable de relevancia que incide en el bajo rendimiento. También, nuestros resultados concuerdan con los de Pérez Cabaní (1994).

3. Los profesores consideran que la metodología que utilizan es correcta; opinión que no coincide con la de los alumnos, sobre todo, los de Educación Física. Por otra parte, se refleja en las opiniones del profesorado cierta ausencia de criterios comunes metodológicos que convendría analizar para llegar a un juicio más objetivo.

Finalmente, destacamos la opinión de los profesores sobre la influencia de la metodología en los tres elementos estudiados. Afirman que la metodología tiene una mayor influencia en la preparación profesional y en la motivación y menos en el rendimiento académico, datos interesantes para su interpretación si llega el caso.

### **2.3. EVALUACIÓN**

Respecto a la evaluación, los alumnos de Educación Infantil opinan que se les evalúa mediante *examen, participación y asistencia* con un porcentaje superior al 50% en los dos grupos. No sucede igual con los alumnos de Educación Física, sobre todo, los alumnos de la tarde, quienes, en la respuesta de *exámenes teóricos, parciales o finales*, arrojan un porcentaje que raya el 50%, mientras la respuesta a *examen, participación y asistencia*, es inferior al citado porcentaje. Los alumnos de la mañana todavía se alejan más claramente del 50%. A este respecto, recordamos que son estos alumnos los que expresan que el criterio "*va con el profesor*", de modo especial, los alumnos de la tarde.

Los resultados obtenidos permiten deducir que los alumnos de Educación Física, no valoran tan positivamente, como lo hacen los alumnos de Educación Infantil, el sistema de evaluación que los profesores utilizan; al contrario, manifiestan una opinión más negativa, que puede provenir de la constatación del menor rendimiento académico conseguido y producir, por tanto, mayor insatisfacción.

Sobre la influencia de la evaluación en la motivación personal, encontramos diferencias significativas. Los alumnos de Educación Infantil de la mañana opinan mayoritariamente que influye, no así los alumnos de la tarde, quienes opinan que influye en un porcentaje muy inferior al 50%; por el contrario, su pronunciamiento en el no es claramente superior al 50%. Los resultados de los alumnos de Educación Física son más uniformes: mayoritariamente se pronuncian por el sí.

Los resultados respecto a la influencia de la evaluación en el rendimiento académico son afines a los anteriores: los alumnos de ambas titulaciones lo afirman, prácticamente, en su mayoría.

Estos datos ponen de manifiesto la importancia que los alumnos dan a la evaluación y a su influencia sobre el rendimiento académico

Las respuestas de los profesores, en este sentido, muestran una cierta dispersión, reflejada en la diferente terminología empleada. Esta cuestión es muy parecida a la encontrada en el apartado de la metodología, y de nuevo, topamos con un obstáculo a la hora de querer analizar los criterios de evaluación utilizados por los profesores.

Sobre la influencia de la evaluación en la motivación, hay unanimidad de respuestas; no así en relación al rendimiento académico, que viene afirmado, pero con matizaciones.

**Concluimos el apartado de la evaluación:**

1. Los alumnos de Educación Física valoran los criterios de evaluación, menos positivamente que los alumnos de Educación Infantil. Pensamos que esta valoración puede estar influyendo en su rendimiento académico y provocando, igualmente, una menor satisfacción hacia la carrera que están cursando, sobre todo, en los alumnos de la tarde, que son los que se muestran más críticos.

2. Respecto a la influencia de la evaluación sobre la motivación y el rendimiento académico, los alumnos de las dos titulaciones opinan que influye. La opinión de los profesores no coincide con la de los alumnos: algunos lo afirman pero con reservas. Llama la atención las diferencias de opinión de alumnos y profesores; cuestión que resaltamos como interesante y que la proponemos al Centro para su estudio.

3. La evaluación es un elemento de suma importancia para los alumnos, por sus consecuencias en el rendimiento académico. Se aprecia en el profesorado la falta de un sistema común de evaluación, que explicaría las expresiones de confusión encontradas en los alumnos. El Centro ha consensuado unos criterios comunes de evaluación, tal como se ha expuesto en el capítulo segundo, pero los datos obtenidos nos indican que también el profesorado utiliza sus propios criterios en el marco que ofrece la libertad de cátedra y actúa con una praxis evaluadora muy personal. Nuestras afirmaciones se basan en las

opiniones de los profesores y en la de los alumnos que denotan más bien confusión, de ahí que algunos hablen de que el *criterio va con el profesor*, como una manera de justificar una posible situación de bajo rendimiento.

Al hilo de estos resultados, compartimos las tesis de quienes consideran que la evaluación es un elemento básico de la enseñanza y entendemos que las divergencias en los criterios de evaluación pueden influir en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como constatamos en nuestra investigación, de tal modo que podría esta variable explicar, en parte, los diferentes rendimientos académicos de ambas especialidades.

Nuestros resultados coinciden con los de Cloquell, García y Niubó (2003), quienes hallan una cierta relación entre el tipo de evaluación y el rendimiento final de la asignatura. Ante la variabilidad del tipo de evaluación, proponen buscar consenso interdisciplinar en los criterios de evaluación, a través de la participación democrática de los estudiantes en los sistemas de evaluación. También, nuestros resultados concuerdan con las conclusiones de Bayo Cantos y Gramage Gironés (2001).

#### **2.4. LA MOTIVACIÓN**

En relación a la motivación al elegir la carrera, los alumnos de las dos titulaciones, afirman que se sienten vocacionados; mayoritariamente, los alumnos de Educación Infantil, con un porcentaje que se acerca al 100%. Los alumnos de Educación Física, aunque también lo afirman, tienen un porcentaje menor. Encontramos, por otra parte, resultados cruzados entre los alumnos de la mañana de Educación Infantil y los de la tarde de

Educación Física; estos alumnos son los que aparecen más vocacionados.

La mayoría de los alumnos, en ambas titulaciones, eligen la carrera en primera opción. Pero son los alumnos de Educación Infantil de la mañana, los que obtienen el porcentaje mayor, muy cercano al 100%. Los alumnos de Educación Física dan porcentajes más bajos, sobre todo, los alumnos de la tarde; rasgos, que en cierta medida, podría influir o ser consecuencia del bajo rendimiento académico que tienen los alumnos de Educación Física, respecto de los de Educación Infantil.

A su vez, encontramos diferencias dentro de los alumnos de Educación Física: el grupo de la mañana elige la carrera mayoritariamente en primera opción, mientras que los alumnos de la tarde lo elige en un porcentaje algo superior al 50%. Este resultado contrasta con el sentimiento de sentirse vocacionados, pues tienen resultados más elevados que el grupo de la mañana.

Respecto a la percepción que los alumnos tienen de la motivación de sus compañeros, los resultados no concuerdan con las opiniones que dan los propios alumnos. En este sentido, aparece un panorama más bien disperso, que indica falta de conocimiento mutuo entre compañeros de una misma clase o grupo.

Tampoco las opiniones de los profesores son claras y explícitas. Los profesores de Educación Física son más reticentes en sus opiniones cuando consideran la motivación vocacional de los alumnos. Los profesores de Educación Infantil tampoco dan respuestas unánimes en este sentido, y son menos explícitos. Nos parece que esta situación merece que se profundice, por que indica que los factores que fundamentan la percepción de los profesores y los alumnos son distintos y su estudio invita a lograr

acuerdos educativos que mejoren la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

**Concluimos el apartado sobre la motivación, resaltando tres aspectos:**

1. Los alumnos de ambas titulaciones manifiestan estar vocacionados para la carrera que están cursando, mayoritariamente, los alumnos de Educación Infantil, quienes también, mayoritariamente, eligen la carrera en primera opción. Dentro de los alumnos de Educación Física, los que se presentan más vocacionados son los del turno de la tarde, cuya explicación podría estar vinculada al ejercicio de la profesión en la práctica educativa. Por otra parte, estos alumnos, son también los que tienen el porcentaje más bajo en elegir la carrera en primera opción. Los alumnos de Educación Física cuentan con otras posibilidades de carrera como es el INEF, cosa que no sucede con los alumnos de Educación Infantil, ésta, podría ser una de las razones que explicaría las diferencias de porcentaje en ambas especialidades.

Respecto a la elección de la carrera, Bertomeu et al. (2009) muestra que en la elección de la misma, los estudiantes de Educación Física priorizan el gusto por su especialidad sobre los aspectos de la educación de magisterio en general, aunque también manifiestan vocación hacia el magisterio, expresándolo en segunda y tercera opción, resultados, en parte, coincidentes con los nuestros.

2. Los profesores se muestran muy críticos a la hora de valorar a los alumnos en su dimensión vocacional. Una vía de explicación puede ser que el profesorado está influenciado por su experiencia

profesional y por el deseo de que los alumnos se formen integralmente y respondan al perfil asignado en la carrera; de ahí sus enormes expectativas, que no ven totalmente cumplidas.

3. Se constata falta de conocimiento de los alumnos entre sí en lo referente a la motivación vocacional. Esta cuestión es relevante y merece que se tenga cuenta para favorecer las relaciones de los alumnos entre sí en el ámbito universitario del Centro. Este estudio potenciaría uno de los fines institucionales del Centro, relacionado con la creación de un clima de confianza y diálogo entre profesores y alumnos.

### **3. RECAPITULAMOS LAS CONCLUSIONES FINALES:**

1. El análisis estadístico ha confirmado la hipótesis de trabajo: los alumnos de Educación Física del CES Don Bosco de los cursos 2000-2001 al 2005-2006, tienen un rendimiento académico menor que los alumnos de Educación Infantil de los mismos cursos citados.

2. Estadísticamente se han puesto de relieve las variables que están influyendo en el rendimiento de los alumnos. En primer lugar, la especialidad en sí misma. En segundo lugar, el género: las mujeres obtienen en ambas especialidades mejores resultados que los hombres. En tercer lugar la edad, aunque como hemos referido, es una variable que no discrimina mucho en nuestra población, el colectivo mayor de 25 años, obtiene mejores resultados en general, y sobre todo en Educación Infantil, los mayores de 30 años.

3. Los contenidos que los alumnos reciben en la carrera tienen suma importancia, así como la percepción y la opinión que los mismos alumnos tienen de dichos contenidos. Los resultados obtenidos nos hablan de una menor satisfacción de los alumnos de Educación Física, respecto a los contenidos, pudiendo inferir también que esta variable puede estar influyendo en el bajo rendimiento.

4. Los alumnos de Educación Infantil se muestran más satisfechos que los alumnos de Educación Física respecto a los contenidos, la metodología y la evaluación, sobre todo, los alumnos de la mañana. También se manifiestan más vocacionados. Explicativamente, estos datos hablan de una mayor satisfacción hacia la carrera que están cursando, probablemente, por el mayor éxito en el rendimiento académico.

5. Los alumnos de Educación Física aparecen los menos satisfechos en relación a los contenidos, la metodología y la evaluación, y también son los más críticos, especialmente, los alumnos del turno de la tarde. El grado de satisfacción, hacia la carrera que están cursando, aparece menor que la de sus compañeros de Educación Infantil, como consecuencia, sin duda del menor rendimiento académico.

6. Dentro de los alumnos de Educación Física, los de la tarde, son los que presentan menor grado de satisfacción hacia los aspectos estudiados. La explicación de esta menor satisfacción puede estar relacionada con la edad y con el hecho de que la mayoría de estos alumnos trabaja. En el análisis estadístico, hemos obtenido resultados relacionados con la edad y, aunque son datos con poca discriminación estadística, hemos de considerarlos, porque, la edad, influye en la valoración del proceso de enseñanza-

aprendizaje, en la valoración del tiempo y en cómo se emplea. El factor edad y el trabajo, explicarían la actitud crítica de los alumnos de la tarde, respecto a los de la mañana, ya que los alumnos de la tarde tienen más referentes sociales y mayores expectativas respecto al futuro. De hecho, también los alumnos de Educación Infantil de la tarde, se muestran críticos respecto a su preparación profesional.

El presente trabajo nació como responsabilidad educativa hacia los alumnos, con el objetivo de mejorar sus procesos formativos. Al final del estudio realizado, podemos afirmar que hemos logrado este objetivo. Tras la comprobación de la hipótesis, hemos detectado índices que nos hablan de los factores que están influyendo en el rendimiento de los alumnos.

Es el momento de actuar. Las conclusiones a las que hemos llegado abren líneas de mejora en el Centro, tanto en los procesos de enseñanza-aprendizaje, como en mantener viva la identidad del Centro, a través de estrategias y actitudes de relación educativa entre profesores y alumnos, que favorezcan un intercambio más formativo, de modo que se actualicen en el hoy y en el ámbito universitario, los valores del Sistema Preventivo de D. Bosco.

Proponemos una renovación de las metodologías y de los sistemas de evaluación, en línea con los objetivos del EEES y en sintonía con la identidad carismática del Centro, que siempre ha impulsado una democratización del ámbito educativo, a través de la búsqueda conjunta, el diálogo y las relaciones cercanas y familiares, dentro de una equilibrada conciencia de la responsabilidad que cada miembro de la Comunidad Educativa tiene dentro de ella.



## **PERSPECTIVAS DE FUTURO**

El análisis estadístico ha demostrado que la variable que más discrimina en relación al rendimiento académico, es la especialidad, siendo los alumnos de la Especialidad de Educación Física, los que tienen un rendimiento inferior, respecto a los alumnos de la Especialidad de Educación Infantil

Hemos estudiado con el método cualitativo cuatro variables fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, encontrando diferencias que evidencian grados de satisfacción diferentes en ambas especialidades. Los alumnos de la Especialidad de Educación Física son los que presentan menor grado de satisfacción respecto a los alumnos de la Especialidad de Educación Infantil.

Llegados a este punto, conviene extender la mirada al futuro y considerar las conclusiones obtenidas en un horizonte más amplio.

Cuando se inició esta investigación, Bolonia era una realidad cercana, pero no inmediata. Durante estos dos años de investigación, la situación universitaria ha cambiado, y, en este momento, nos encontramos inmersos en el EEES y con unos planes de estudio de Magisterio que están llamados a extinguirse. Esta situación provoca una seria reflexión que explicitamos en dos cuestiones:

La primera, se refiere a la Especialidad de Educación Física en confrontación con la nueva estructura de Grados de Magisterio.

La Memoria del Grado de Magisterio de Educación Primaria, que la Universidad Complutense de Madrid ha presentado para su

aprobación, presenta un planteamiento más unitario y generalista que el que tiene la Especialidad de la Diplomatura de Magisterio de Educación Física. Esta constación motiva una pregunta: ¿Logrará el Grado de Primaria, en su mención de Educación Física, dar respuesta a las diferencias encontradas en la Diplomatura de Magisterio de Educación Física? Queremos creer que sí, por varias razones:

- Primero, porque el diseño de Grados de Magisterio, es más unitario, global e integral que el de la Diplomatura.
- Segundo, porque tiene una distribución de créditos más homogénea a lo largo de los cuatro cursos<sup>35</sup>.
- Tercero, porque la formación es más intensa en tiempo, con una distribución de las asignaturas más racional.
- Cuarto, porque permite a los jóvenes que eligen el Magisterio, y sienten inclinación por la educación física, cursar la mención de Educación de Física.

Sin embargo, hay que tener en cuenta, que las menciones de los grados, no especializan, ya que tienen sólo 30 créditos, obtenidos con cuatro asignaturas optativas (24 créditos, más 6 créditos del practicum), aunque bien planteadas, podrían responder a las expectativas de los jóvenes, sin la necesidad de cursar tantas asignaturas y con contenidos tan específicos, como es el caso de la Diplomatura de Magisterio en la especialidad de Educación Física, y como ha quedado reflejada en la investigación..

La segunda cuestión es más amplia y concierne a las dos especialidades estudiadas, y está referida al aspecto metodológico y a los sistemas de evaluación.

---

<sup>35</sup> El número de créditos totales en cada grado es de 240, distribuidos en 60 créditos cada curso, impartidos en 10 asignaturas: 5 en cada semestre.

Dentro de los retos que el EEES lanza a la Universidad Española, está la renovación de las metodologías y de los sistemas de evaluación.

La adaptación al EEES es una ocasión propicia para que entre nueva savia en la universidad: la savia de metodologías y sistemas de evaluación más acordes con la educación universitaria del siglo XXI. Para ello, es necesario hacer hincapié en los elementos fundamentales de la nueva configuración de la educación universitaria.

El crédito ECTS es uno de los goznes de la renovación universitaria. Es definido como una unidad de valoración de la actividad académica en la que se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicamente dirigidas y el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos educativos propuestos<sup>36</sup>.

El crédito ECTS, pone en juego, entre otros elementos, las metodologías y los sistemas de evaluación, porque integra los resultados del aprendizaje y las competencias que se han de adquirir, cuestiones que implican un modo nuevo de enseñar y de evaluar.

El otro perno que viene a impulsar la renovación del proceso de enseñanza-aprendizaje, es el factor competencia, anteriormente señalado. La enseñanza universitaria no puede prescindir de este elemento central en la programación. A través de la formación de los grados de Magisterio, los jóvenes han de formarse en las

---

<sup>36</sup> Cf. Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.

competencias propias que le permitan ejercer con calidad la profesión de maestro en infantil o primaria.

Los planes de estudio que la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid ha diseñado en las Memorias de Grado, contemplan las competencias, ubicadas en el apartado del sistema de evaluación. Es interesante y significativa esta ubicación; quiere decir, que las competencias han de ser evaluadas con criterios válidos y en formatos adaptados a la naturaleza de las mismas. Para ello, es necesario que se transmitan, de tal modo, que los alumnos las interioricen y logren la tan deseada síntesis de teoría y práctica.

El tema metodológico salta al estrado, como un tema vital. Es preciso que la metodología ocupe su lugar en la enseñanza universitaria: método, camino que orienta, que facilita y conduce, que promueve la adquisición de competencias.

La renovación de las metodologías traerá de la mano, la adaptación y la renovación de los sistemas de evaluación, porque van a la par, se retroalimentan mutuamente.

La tarea de los docentes universitarios es la de diseñar e impulsar nuevos caminos metodológicos, con la ayuda inestimable e imprescindible de los estudiantes. Los jóvenes tienen mucho que enseñarnos, y nosotros mucho que aprender de ellos. La tarea de acompañarlos en la misión de ser maestros, y ejercer con calidad y vocación la profesión de educadores, lo requiere. Es el mejor modo de contribuir a que potencien la motivación vocacional.

El futuro nos dirá si hemos enfocado acertadamente el camino de la actualización universitaria. A nosotros nos toca, poner los medios para que se logre.

.

## **BIBLIOGRAFIA**

- BAUTISTA, A. (1994). *Las nuevas tecnologías en la capacitación docente*. Madrid, Visor.
- BAUTISTA, A. (2004). *Las nuevas tecnologías en la enseñanza (coord.)*. Madrid:Akal.
- BEST, J. W. (1970). *Como investigar en educación*. Madrid: Morata, S.A.
- BEREITER, C. Y BIRD, M. (1985). *Use of thinking aloud in identification and teaching of reading comprehension strategies*, en *Cognitive Instruction*. 2, 91-130.
- BLASCO MIRA, J.E. (2002). *La investigación colaborativa como media de aprendizaje de los profesores en prospectiva y de desarrollo profesional: estudio de caso*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Alicante.
- BLASCO MIRA J.E. (2007). *La investigación Educativa en Educación Física y Deportes*, en Roig Vila R. et al. *Investigar el Cambio Curricular en el Espacio de Educación Superior*. Alcoy: Marfil.
- BOE de 14 de diciembre de 1987, nº 298. Real Decreto 1497/1987 de 27 de noviembre, por el que se establecen directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.

BOE 4 de octubre de 1990. LOGSE. Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

BOE 11 de octubre de 1991. Real Decreto 1440/1991 de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención.

BOE 11 de febrero de 1993, (3852). Resolución de 17 de diciembre de 1992 de la Universidad Complutense de Madrid, donde se publica el Plan de Estudios para la obtención del título oficial de Maestro-Especialista en Educación Física.

BOE 11 de junio de 1994. Real Decreto 1267/1994, de 10 de junio, por el que se modifica el Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen las directrices generales comunes de los planes de estudios de los títulos universitarios de carácter oficial y diversos Reales Decretos que aprueban las directrices generales propias de los mismos

BOE 19 de enero de 1996, 1324. Resolución de 26 de diciembre de 1995 de la Universidad Complutense de Madrid, por la que se publica la adaptación del plan de estudios para la obtención del título oficial de maestro-especialidad de Educación Física.

BOE 23 de noviembre de 1996. Real Decreto 2347/1996, de 8 de noviembre, por el que se establecen las directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, así como el Real Decreto 1267/1994, de 10 de junio, que modifico el anterior.

BOE 17 de enero de 1997. Acuerdo de 18 de diciembre de 1996, del Consejo de Universidades, por el que se formula a las universidades recomendaciones, en relación con la organización de los planes de estudios conducentes a títulos universitarios oficiales.

BOE de 16 de mayo de 1997. Real Decreto 614/1997, de 25 de abril, por el que se modifica parcialmente el Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen las directrices generales comunes de los planes de estudios de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, modificado parcialmente por los Reales Decretos 1267/1994, de 10 de junio, y 2347/1996, de 8 de noviembre.

BOE 1 de mayo de 1998. Real Decreto 779/1998, de 30 de abril, por el que se establecen las directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, modificado parcialmente por los Reales Decretos 1267/1994, de 10 de junio; 2347/1996, de 8 de noviembre, y 614/1997, de 25 de abril.

BOE 24 de diciembre de 2002. LOCE. Ley orgánica 10/ 2002 de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

BOE 9 de abril de 2003. Resolución de 25 de marzo de 2003 de la Universidad Complutense de Madrid, por la que se publica la adaptación del plan de estudios de Maestro-Especialidad de Educación Física.

BOE de 18 septiembre de 2003. Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.

BOE 4 de mayo de 2006. LOE. Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

CANALS, J. Y MARTÍNEZ, A. (1979). *San Juan Bosco. Obras fundamentales*. Madrid: BAC.

BUNKER, D.J. Y THORPE, R.D. (1982). *A model for the teaching of games in secondary schools*, en *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.

BIGGS, J.B. & COLLIS, K.F. (1982). Evaluating the quality of learning. The SOLO Taxonomy (Structure of the Observed Learning Outcome). New York: Academic Press.

BROWN, A.L. & CAMPIONI, J.C. (1990). *Interactive learning environments and the teaching of science and Mathematics* en M. Gardner, J.G. Greeno, F. Reif, A.H. Schoenfeld, A. Dissesa y E. Stage (eds.) *Toward a Scientific Practice of Science Education*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum Associate.

CARR W., KEMMIS S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

CASSIDY, M. & BAUMANN, J. (1986). *How to incorporate comprehension monitoring strategies into basal reader instruction*. *The Reading Teacher* 40, vol. 1, 28-31.

CASTEÑER, M. (1996). *La metodología observacional aplicada al análisis de la comunicación no-verbal del discurso docente*, en Del Villar F. (Coord.) *La investigación en la enseñanza de la educación física*. Cáceres: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.

CERDA GUTIÉRREZ, H. (1994). *La investigación total. La unidad metodológica en la investigación científica*. Colombia: CEM.

CES DON BOSCO. (2004). *Calidad en el CES Don Bosco*. Informe de Resultados. Madrid.

CES DON BOSCO. (2006). *Calidad en el CES Don Bosco*. La Mirada de los Alumnos. Madrid.

CES DON BOSCO. (2007). *Plan de Formación del Profesorado. 2007-2010*. Madrid.

CES DON BOSCO. (2006). *Plan Estratégico del CES Don Bosco 2006-2012*. Madrid.

CES DON BOSCO. (2006). *Proyecto Institucional del CES Don Bosco*. Madrid.

COOK, T. D. Y REICHARDT, CH. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación*. Madrid: Morata.

DE LA HERRÁN, A. et al. (2005). *Investigar en educación. Fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas*. Madrid: Dilex, S.L.

- DE MIGUEL, D. et al. (2001). *Evaluación del rendimiento en la enseñanza superior. Comparación de resultados entre alumnos procedentes de la LOGSE y del COU*, en Revista de Investigación Educativa, RIE, ISSN 0212-4068, Vol. 20, Nº 2, 2002: 357-384.
- DELGADO NOGUERA, M.A. (1999). *Estilos de enseñanza y formación del profesorado*. Élide. Revista Anaya de Didáctica de la Educación Física, 2, 84-88.
- DENZIN, N. (1978). *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*. New York: Mc Graw Hill.
- DESHLER D.D. & SCHUMAKER, J.R. (1988). *An instructional model for teaching students how to learn*, en Graden, J.L., Zins, J.E & Curtis M.J. (eds) *Alternative Educational Systems. Enhancing instructional Outcomes for all Students*. Washington, D.C.: National Association of School Psychologists.
- DEVÍS, J. (1996). *Educación física, deporte y currículum*. Madrid: Visor.
- DEWEY, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan.
- DYSON, B. (2001). *Cooperative Learning in an Elementary Physical Education Program*. *Journal of teaching in Physical Education* (20), 264-281.

ECHEITA, G. (1995). *El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje*, en Fernández Berrocal P. et al. (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.

ESCUADERO, T. (1986). *Algunos criterios y evidencias del rendimiento universitario*. En M. Latiesa. *Demanda de Educación Superior y Rendimiento en la Universidad*. Madrid: CIDE.

FERNÁNDEZ, J. (2007). *Estudio del pensamiento del profesor de Educación Física en las etapas de Primaria y Secundaria*. Tesis doctoral. Madrid: UCM

FRAILE, A. (1993). *Un modelo de formación permanente del profesorado de Educación Física*. Tesis doctoral. Valladolid: UNED.

FULLER, F.F. & BOWN, O.H. (1975). *Becoming a teacher*. In K. Ryan (Ed.), *Teacher education (Seventy-fourth Yearbook of the National Society for the Study of education, 25-52)*. Chicago: University of Chicago Press.

GALLEGO, U.M. (1988). *El tiempo libre en el Sistema Educativo de D. Bosco*. Madrid: UCM.

GARCÍA ARETIO, L. (1989). *Factores que inciden en el rendimiento académico de los alumnos de la UNED* en la *Revista de Tecnología Educativa*, Vol. 11, nº 1. Santiago de Chile, p. 69-95.

- GARCÍA FERRANDO, M. (1985). *Socioestadística. Introducción a la estadística en Sociología*. Madrid: Alianza.Universidad Textos.
- GARCÍA FRAILE, J.A. (2006). *Los Métodos cuantitativos en la Investigación Educativa, en Monclús A. Educación y Sistema Educativo*. Madrid: UCM.
- GARCÍA RUSO, H.M. (1993). *La formación del profesorado de Educación Física: una propuesta de currículum basada en la reflexión en la acción*. Santiago: Servicio de publicaciones de la Universidad de Santiago.
- GIL MADRONA, P. (1999). *Evaluación del currículum de Educación Física en la enseñanza universitaria*. Madrid: Gymnos.
- GONZÁLEZ GALÁN, A. (2004). *Evaluación del clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Arcos-La Muralla.
- GRAVES, D.H. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. Portsmouth, N.H.: Heinemann Educational Books.
- HARDY, C. (1999). *Preservice Teacher Perceptions of Learning to Teach in a Predominantly School-Based Teacher Education Program*. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 175-198.
- HASTIE, P. & CARLSON, T. (1997). *The student-social system within sport education*. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 176-195.

HERNÁNDEZ, M. et al. (1991). *Metodología de la investigación científica*. Buenos Aires: Mc Graw Hill.

ISTITUTO FIGLIE DI MARÍA AUSILITRICE. (2005). *Linee orientative della missione educativa delle FMA*. Torino.

KERLENGER, F.N. (1985). *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*. México: Interamericana.

KIRK, D. & MACDONALD, D. (1998). *Situated learning in physical education*. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(3), 376-387.

KUHN, T.S. (1975). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: F.C.E. España.

KUHN, T.S. (1978). *Segundos pensamientos sobre paradigmas*. Madrid: Tecnos.

LEÓN, G. Y MONTERO, I. (2002). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. Madrid: Mc Graw Hill.

LEWIN, K. (1946). *Action Research and Minority Problem*. *Revista "Journal of Social Issues"*, 2, 34-46.

LILLO, A. (2005). *Módulo formativo de las Cámaras oficiales de Comercio, Industria y Navegación. Análisis del caso de la Cámara de Comercio e Industria de Madrid: Diagnóstico y posibilidades*. Tesis doctoral. Madrid: UCM.

- LOCKE, L. GRABER, H., DODDS., P. (1984) *Research on Preservice Teaching Education*. Journal of Teaching Physical Education, 7, 3, 3-12.
- MAILLO, J.M. (2007). *Estadística Aplicada a las Ciencias Humanas*. Madrid: CEPE S. L.
- MARCELO, C. (1989). *Introducción a la Formación del Profesorado. Teoría y Métodos*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- MARCELO, C. (1991). *Aprender a enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: CIDE.
- MARTIN, M. (2004). *Análisis de las características y posibilidades de la educación de adultos a partir del estudio de la región de Murcia*. Tesis doctoral. Madrid: UCM.
- MARTÍNEZ GONZALEZ, R.A. (2007) *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: MEC.CIDE.
- MAYOR RUIZ, C. Y RODRÍGUEZ, J.M. (2003). *Hábitos de estudio y trabajo intelectual en alumnos de magisterio*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. Vol. 19, nº 1 (junio), 107-119. ISSN: 0212-9728.
- MÍGUEZ PALERMO, M. (2005). El núcleo de una estrategia didáctica universitaria, en Revista electrónica de la red de investigación educativa, ISSN 1794-8061, VOL. 1, Nº. 3.

- MONEREO, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: Enseñar a pensar y sobre el pensar, en *Infancia y aprendizaje*, 50, 3-75.
- MONEREO, C. et al. (1994) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó. Colección: El lápiz.
- MONTICO, S. (2004). *La motivación en el aula universitaria: ¿Una necesidad pedagógica?*, en *Ciencia, Docencia y Tecnología*, Nº 29, Año XV, p. 105-112.
- MORIN, E. (2000). *Los siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro*. Escuela Española (3469), 2, 2 de noviembre (Extracto de la conferencia pronunciada en la Fundación Santillana el 23 de octubre, en el ciclo: "La Educación que Queremos").
- MUÑOZ MUÑOZ, S. (2003). *Indicadores de rendimiento académico del alumnado de la universidad de la laguna*. Gabinete de Análisis y Planificación Universidad de La Laguna
- PARDIÑAS, F. (1979). *Metodologías y técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- PASCUAL, C. (1994). *Evaluación de un programa de educación física para la formación inicial del profesorado basado en la reflexión*. Tesis doctoral. Valencia: Universitat de Valencia.
- PASCUAL, JC. (2008). *Diagnóstico y perfil formativo del docente de Educación Física escolar*. Madrid: ADAL Editorial Deportiva.

- PÉREZ BOULLOSA, A. (1994). *El acceso y desarrollo académico de los estudiantes universitarios: Evaluación de la Universitat de València*. II Congreso sobre la reforma de los planes de estudio y calidad universitaria: docencia, investigación y gestión. Cádiz.
- PÉREZ SERRANO, J. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. (I. Métodos; II Técnicas y Análisis de datos). Madrid: La Muralla S.A.
- PÉREZ TAMAYO, R. (1989). *Cómo acercarse a la ciencia*, México, CNCA-Limusa- Fondo Editorial de Querétaro.
- PIERON, M. (1998). *Investigación sobre la enseñanza de la educación física. Implicaciones para los profesores*. II Congreso Internacional de Educación Física y deportes en la escuela. Almería.
- POZO, C. (1996). *El fracaso académico en la Universidad: Evaluación e intervención preventiva*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- RAMOS MONDEJAR, L. A. (1999). *La evolución del pensamiento docente de los profesores de Educación Física a través de un programa de supervisión orientado a la reflexión en la acción y sobre la acción*. Tesis doctoral. Universidad de Extremadura.
- ROMERO CERESO, C. (1995). *Incidencia de un programa de formación inicial del maestro especialista en Educación Física en los niveles de reflexión y toma de decisiones sobre la práctica docente*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.

ROMERO CEREZO, C. et al. (2001) *Valoración del practicum de 3º de Educación Física desde la perspectiva de los estudiantes. Resúmenes del VI Simposium Internacional sobre el practicum. Desarrollo de competencias personales y profesionales en el practicum.* Lugo, Unicopia, 246-248.

RUIZ PÉREZ, L.M. (1994). *Deporte y aprendizaje.* Madrid: Gymnos.

RUIZ PÉREZ, L.M. (1995). *Competencia motriz: Elementos para comprender el aprendizaje motor en educación física.* Madrid: Gymnos.

SALDAÑA, R. (1986). *Éxitos y fracasos en la Universidad.* En M. Latiesa. *Demanda de Educación Superior y Rendimiento en la Universidad.* Madrid: CIDE.

SÁNCHEZ, F. (1986). *Bases para una didáctica de la Educación Física y el Deporte.* Madrid: Gymnos.

SÁNCHEZ GARCÍA, M.J. et al. (2006). *Diferencias de ansiedad y rendimiento académico en el proceso de enseñanza-aprendizaje con créditos ECTS.* Ensayos. *Revista de Estudios de la Escuela Universitaria de Magisterio de Albacete:* (21): 203-215.

SIEDENTOP, D., LOCKE, L. (1997). *Making a difference for P.E. What professors and practicioners must build together.* *JOPERD;* 68:25-33.

SIEDENTOP, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física.* Zaragoza: INDE.

- SIERRA BRAVO, R. (1994). *Técnicas de investigación social*. Madrid: Paraninfo.
- SPARKES, A.C. (1992). *Reflexiones sobre las posibilidades y los problemas del proceso de cambio en la educación física*. En Devís, J. Peiró, C. (Ed) *Nuevas perspectivas curriculares en educación física. La salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde.
- STAKE, R.E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Grao.
- TEJEDOR, F.J. Y GARCÍA-VALCÁRCEL, A. (2007). *Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES*. *Revista de Educación*, 342. Enero-abril 2007, pp. 443-473. Universidad de Salamanca.
- TRIGO AZA, E. (1996). *Juventud, tiempo libre y educación en Galicia*. En Del Villar F. (Coord.) *La investigación en la enseñanza de la educación física*. Cáceres: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- VELASCO, A. Y ROSSO, P. (1991). *La formación permanente del profesorado dentro del Proyecto educativo y político social*. *Alminar*, 20, 34-35.
- ZABALLOS CRESPO, J. (2003). *Origen y evolución de la Escuela Universitaria "Don Bosco"*. Tesis Doctoral, Madrid: UCM.

ZAGALAZ, M.L. et al. (2002). *Las creencias en la formación inicial del Profesorado de Educación Física. Incidencias en la transformación de su pensamiento*. Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado, 45. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, Latinoamericanistas: 131-149.

### **BIBLIOWEB**

BAYO CANTOS, P. Y GRAMAGE GIRONÉS, S. (2001). *Análisis del rendimiento de los alumnos/as en la titulación de magisterio* en <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi8/psico/22.pdf>  
(Consultada: 18. 11. 08).

BENÍTEZ, M. E., JIMÉNEZ, M. C., OSICKAR, R.M., *Las Asignaturas Pendientes y el Rendimiento Académico: ¿Existe Alguna Relación?* en  
<http://www.unne.edu.ar/Web/cyt/cyt/humanidades/h-009.pdf>  
(Consultada: 21.11. 2008).

BERTOMEU et al. (2007). *Las motivaciones hacia los estudios de Magisterio*. Jornades de Foment. Universitat Jaume I de Castellón y la Universitat de València, en  
<http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi12/32.pdf>  
(Consultada. 25.02.2009)

- BILBOROURG Y JONES (1963) en Martínez Ruiz M.A., Sauleda Parés N. *Metodologías de investigación en educación física y deporte*. ECU, en  
<http://books.google.com/books?id=nKbnbQuM8WkC&pg=PA39&lpg=PA39&dq=bilborourg+y+jones+1963&source=web&ots=HHF0840T4&sig=PBcUHCRTYxLizNjsfsjn37kb4o#PPA97,M1>  
(Consultada: 8. 02. 08)
- CLOQUELL, M. R. et al. (2003). *Evaluación del rendimiento de los estudiantes de magisterio: Influencia del tipo de evaluación*. Jornades de Foment de la Investigació. Universidad Jaime I.  
<http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi9/psico/2.pdf> (Consulta: 18.11.08)
- GONZÁLEZ, A., et al. (2005). *Análisis del expediente académico de los alumnos de pedagogía*. Facultad de Educación. UNED: Educación XXI. 8, 2005, pp. 155-184.  
<http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/08-07.pdf>.  
(Consultada: 9. 11. 08)
- ROMERO CEREZO et al. (2000). *El Maestro de Educación Física: el perfil y su formación inicial, en*  
[http://webpages.ull.es/users/cseduc/congresos/XXI\\_congreso\\_EF/actas/Comunicaciones/FormacionDelProfesorado/FP19ROMEROCEREZOcipriano.pdf](http://webpages.ull.es/users/cseduc/congresos/XXI_congreso_EF/actas/Comunicaciones/FormacionDelProfesorado/FP19ROMEROCEREZOcipriano.pdf). (Consultada: 23.05.08).
- DE ANDRÉS, R. Y PARIENTE, R. (2002). *Necesidades de orientación de los/as alumnos/as de Magisterio (especialidad de Educación Física), del C.E.S "Don Bosco" Revista "Educación y futuro"*.  
[Dialnet.unirioja.es/servlet/fichero\\_articulo?codigo=2016044&orden=63916](http://Dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2016044&orden=63916). (Consultada: 17.01.08)

MADRONA, P. (1997). *La evaluación del profesorado en el currículum de la formación inicial del maestro especialista en educación física: El caso de la escuela de Magisterio de Albacete*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 2(1).

(<http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>)

MAULDON Y REDFERN (1969) en Martínez Ruiz M.A., Sauleda Parés N. *Metodologías de investigación en educación física y deporte*. ECU, en

<http://books.google.com/books?id=nKbnbQuM8WkC&pg=PA39&lpg=PA39&dq=bilborourg+y+jones+1963&source=web&ots=HHF0840T4&sig=PBcUHCRMTYxLizNjsfsjn37kb4o#PPA97,M1>

(Consultada: 8. 02. 08).

MORENO SÁNCHEZ et al. (1999). *La formación inicial de las profesoras y profesores de educación infantil: Respondiendo a sus necesidades*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 2(2). Disponible en

<http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n2.htm>).

MUÑOZ, S. (2003). *Indicadores de rendimiento académico del alumnado de la universidad de la laguna*. Universidad de La Laguna: Gabinete de Análisis y Planificación, en

[http://www2.ull.es/docencia/crediteuropeo/jornadas\\_calidad/SoledadMunoz.pdf](http://www2.ull.es/docencia/crediteuropeo/jornadas_calidad/SoledadMunoz.pdf) (Consultada: 7.12.08).

REVEGNO, I., BANDHAUER, D. (1998). en Martínez Ruiz M.A., *Metodologías de investigación en educación física y deporte*. ECU, en

<http://books.google.com/books?id=nKbnbQuM8WkC&pg=PA39&lpg=PA39&dq=bilborourg+y+jones+1963&source=web&ots=HHF0840T4&sig=PBcUHCRMTYxLizNjsfsjn37kb4o#PPA97,M1>

(Consultada: 8. 02. 08)

RODRÍGUEZ, J. (2004). *Tasas de éxito y fracaso académico universitario: identificación y análisis de variables psicoeducativas relacionadas en una muestra de estudiantes españoles*. Universidad de Elche, en <http://www.orienta.org.mx/docencia/Docs/Sesion8/Rodr%C3%ADguez.pdf>

(Consultada: 14. 12.08)

ROMERO CERREZO, C. (1999). *Una visión de la Educación Física en el currículo escolar a través de la biografía de los futuros maestros de la especialidad*, en <http://www.efdeportes.com/efd16/bibliogr.htm>

(Consultada: 07. 02. 08).

ROMERO CERREZO, C. et al. *El maestro especialista en educación física y la materia que enseña: una visión previa de los estudiantes de primer curso*, en <http://feadef.iespana.es/valladolid/040.%20romero%20cerrezo.pdf>

(Consultada: 07. 02. 08).

PERÉZ CABANÍ M.L., (1994). *Enseñar y aprender estrategias de aprendizaje en la educación universitaria*, en [http://74.125.77.132/search?q=cache:Mjo5EqN8tcJ:cepes.uh.cu/bibliomaestria/ENSENAR.doc+PER%C3%89Z+CABAN%C3%8D+M.L.,+\(1994\).+Ense%C3%B1ar+y+aprender+estrategias+de+aprendizaje+en+la+educacion+universitaria,+en&cd=1&hl=es&ct=clnk](http://74.125.77.132/search?q=cache:Mjo5EqN8tcJ:cepes.uh.cu/bibliomaestria/ENSENAR.doc+PER%C3%89Z+CABAN%C3%8D+M.L.,+(1994).+Ense%C3%B1ar+y+aprender+estrategias+de+aprendizaje+en+la+educacion+universitaria,+en&cd=1&hl=es&ct=clnk)

(Consultada: 14.04.09)

TORRES, M., EMMA, R., RIVEROS, M. (2007). *Rendimiento académico de los alumnos de una Facultad de Educación de una universidad pública de Lima y su percepción de la calidad académica de los docentes*, en Revista IIPSI., vol. 10 - nº 1. p. 71 - 89. Lima: Facultad de Psicología. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2348648>  
(Consultada: 7.12.08)

VALLS, E. Y MOLAS, E. (2005). *La formación psicológica del estudiante de Magisterio. Adaptación de las asignaturas Psicología de la Educación y Psicología de la Educación Infantil al EEES*. Tarragona: REIFOP, 8 (3). Disponible en <http://www.aufop.com/aufop/home/>  
(Consultada: 25.01.09).